

UEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARIANE CAMILA TAGLIACOLO MIRANDA

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E VIOLÊNCIA CONTRA AS
MULHERES: A CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DO
MASCULINO E FEMININO E SUA REPRODUÇÃO NA EDUCAÇÃO

ARIANE CAMILA TAGIACOLO MIRANDA

MARINGÁ
2013

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E VIOLÊNCIA CONTRA AS
MULHERES: A CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DO
MASCULINO E FEMININO E SUA REPRODUÇÃO NA EDUCAÇÃO**

ARIANE CAMILA TAGIACOLO MIRANDA

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E VIOLÊNCIA CONTRA AS
MULHERES: A CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DO MASCULINO E
FEMININO E SUA REPRODUÇÃO NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada por ARIANE CAMILA TAGLIACOLO MIRANDA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^(a). Dr(a).: ELIANE ROSE MAIO

**MARINGÁ
2013**

ARIANE CAMILA TAGLIACOLO MIRANDA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E VIOLÊNCIA CONTRA AS
MULHERES: A CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DO MASCULINO E
FEMININO E SUA REPRODUÇÃO NA EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio (Orientadora) - UEM - Maringá

Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Bortolozzi Maia - UNESP -
Araraquara

Prof^a. Dr^a. Patrícia Lessa dos Santos – UEM - Maringá

Prof^a. Dr^a. Ivana Guilherme Simili – UEM – Maringá
(Suplente)

Data de Aprovação
22/03/2013

*Dedico esse trabalho à minha família,
que são sinônimos de força e admiração.
A vocês com muito amor e gratidão,
Fátima, Wilson e Stephany.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força e superação constante, pelas bênçãos em minha vida e na finalização desse trabalho.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, pela força nos momentos de angústias, pelo incentivo nos planos e sonhos profissionais, pelo orgulho declarado, pelo amparo mesmo de longe e amor incondicional.

À minha irmã, que mesma nova, possui em seu olhar a admiração e inspiração em mim para sua vida futura.

À minha família, avó Aparecida e avô Hilário pelo olhar mais puro e sincero. Tias Claudete, Solange, Rose e Claudinéia pelo apoio e admiração, que mesmo de longe, torcem e se alegram pelas conquistas em minha vida.

Ao Douglas, escolhido por Deus, para compartilharmos juntos nossos sonhos e o nosso mais sincero amor. Obrigada pelo apoio e compreensão.

À professora Eliane Maio, que desde 2007 acreditou e depositou sua experiência acadêmica em minha formação. Sua dedicação contribuiu fundamentalmente em meu crescimento profissional. Obrigada pelas orientações, apoio, olhar amigo e confiante.

Aos/às professores/as do curso de Pós-Graduação em Educação e da Graduação em Pedagogia da UEM pela troca de conhecimentos. Aos/às secretários/as do programa, Hugo e Márcia, e às professoras desta banca, Ana Claudia Bortolozzi, Patrícia Lessa e Ivana Simili pela disponibilidade e por dividir seus conhecimentos que contribuíram para a finalização desta etapa e para minhas reflexões.

Aos/Às profissionais entrevistados/as, os/as professores/as das escolas e a responsável pela Delegacia da Mulher de Maringá, pelas contribuições à nossa pesquisa.

Ao grupo PET-Pedagogia, ao qual me refiro sempre com muito amor, carinho e saudades. Grupo que foi para mim além de alicerce para o crescimento tanto profissional quanto pessoal, foi também uma família que me acolheu em uma importante fase da minha vida. Obrigada à professora Sheila Maria Rosin e aos/as amigos/as que essa experiência me proporcionou, dos/as quais, muitos/as seguimos com amizades eternas. Aos/as companheiros/as e amigos/as de caminhada acadêmica na Pós - Graduação, agradeço as trocas de conhecimentos e de experiências.

Ao NUDISEX – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual pelas discussões, trabalho e crescimento em conjunto, torcida e amizade, em especial aos/às queridos/as companheiros/a Crishna, Larissa, Márcio, Eliana, Reginaldo, Edyane e Isaías.

Aos meus/minhas amigos/as de sempre, que de certo modo, participaram desses dois anos de trabalho, sempre com apoio e palavras confortantes, Aline, Ivana, Michele, Gilmar, Denis, Larissa, Gabriela, Helena, Priscila, Natália, Ana Maria, Ariele, Maria, Daiana, Márcio, Jennifer, Ynaiê...

A todas as mulheres que se sentem vitimizadas e inferiorizadas. Que esse trabalho possa representar, mesmo que em pequena escala os anseios e lutas dessas mulheres.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

*“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar,
não seremos capazes de resolver os problemas causados
pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”*

Albert Einstein

MEMORIAL

Dizer que o caminho profissional percorrido até agora foi trabalhoso e árduo, é uma afirmativa correta, mas foram momentos tão desafiadores e prazerosos, que me fizeram compreender, hoje, como me sinto bem em estar envolvida com a academia, dentro desse contexto dinâmico e dialético que me identifiquei.

Mesmo diante das dificuldades, de morar longe da família, de ter que lidar com um mundo novo e tão desafiador, me causou, confesso, muita insegurança, mas nunca o desejo de abandono, pois sabia da seriedade do que me propus a fazer e quis dar o melhor de mim para colher frutos futuros.

Além disso, o curso de Pedagogia me mostrou as várias facetas da arte de ensinar que aos poucos fui me identificando e incorporando em minha trajetória. Pois, nesse percurso, tive contato com professoras especiais, que o prazer e o amor em seus ofícios de ensinar e de promover crescimento cultural e intelectual aos/as alunos/às eram tão fortes que me foi “contaminando” e tão rápido me vi envolvida com o curso. São elas, Sonia Maria Vieira Negrão que tem uma paixão de brilhar os olhos em relação ao curso de Pedagogia, e esse sentimento foi sendo transmitido em trabalhos que realizamos. Também a professora Sheila Maria Rosin, que no seu trabalho com o grupo PET-Pedagogia, o qual tive a honra de pertencer, sabe lidar com as limitações dos/as que chegam, contribuindo sempre de forma humanizadora para o crescimento dos/as estudantes. E a professora Eliane Maio, que com seu prazer em discutir uma problemática tão inquietante e instigante como a de Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual, me suscitou o interesse de conhecer melhor.

Foi em meados de 2007, nos minicursos ofertados pelo curso de Pedagogia que começou o meu interesse em se tornar mais uma militante na luta pela desmistificação das temáticas em torno do sexo na escola. O que mais me inquietava era o motivo pelo qual esses conteúdos eram velados e pouco discutidos no espaço educativo. Foi a partir daí que iniciamos projetos, palestras, minicursos, monografias, discussões em grupo até se chegar na presente pesquisa que apresentaremos.

A partir de conversas com a Eliane e discussões no nosso grupo de estudos, diante dos vários temas que nos inquieta em relação ao que estudamos, pensamos em investigar as relações de gênero e o motivo pelo qual as mulheres ainda ocupam posição desigual nos discursos sociais.

O desejo é que consigamos continuamente disseminar esses estudos e provocar inquietações e mudança nos posicionamentos e nos modos de pensar dos professores formadores de sujeitos.

Acima disso, quero deixar registrada a minha satisfação por ter vivenciado a graduação em Pedagogia e o Mestrado em Educação, por ter aproveitado das muitas oportunidades ofertadas e das várias pesquisas realizadas.

MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo. **RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: A CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DO MASCULINO E FEMININO E SUA REPRODUÇÃO NA EDUCAÇÃO.** 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as relações de gênero, e seu objetivo consiste em investigar as percepções dos/as professores/as sobre as relações de gênero no espaço educativo e o cenário da violência de gênero contra as mulheres no espaço social, que chegam à Delegacia da Mulher. Em todo nosso estudo, compreendemos que gênero consiste numa categoria definida por representações sociais e culturais que se configuram como dominantes em relação ao masculino e feminino, e é dessa construção social em torno do sexo que nos identificamos. Nessa conjectura, consideramos que as relações de gênero são relações de poder em que o princípio masculino ainda é tomado como parâmetro universal. Vinculada a essa afirmação, apresentamos os estudos sobre os movimentos feministas que enfocaram suas lutas contra o olhar sexista da sociedade patriarcal e da visão androcêntrica – centrada no homem, que acaba por excluir e/ou inferiorizar as mulheres, promovendo formas de violência de gênero. É nesse contexto que situa nossa problemática, pois esse olhar binarista presente na sociedade é refletido e reproduzido nos espaços educativos, nos conteúdos e práticas pedagógicas dos/as professores/as e entre os/as alunos/as, que ao diferenciar meninos de meninas acabam por produzir as diferenças de gênero, que repercutirão em suas trajetórias, promovendo violências praticadas, principalmente contra as mulheres, por esta figura representar historicamente um ser frágil e inferior aos homens. Para tanto, após a pesquisa exploratória que se pautou em referências foucaultianas para estudar a violência contra as mulheres, partimos para a viabilização desse propósito. Aplicamos como instrumento da pesquisa de campo perguntas estruturadas e específicas aos/às professores/as dos 5º anos, de duas escolas públicas do ensino fundamental e à delegada da Delegacia da Mulher, ambas de Maringá-PR, totalizando 13 pessoas. No primeiro campo de estudo, objetivamos conhecer as percepções dos/as professores/as sobre gênero e sobre a violência de gênero contra a mulher e no segundo espaço pesquisado, almejamos conhecer a realidade da Delegacia a fim de confirmar as hipóteses levantadas sobre essa temática social. Com as análises dos dados coletados, foi possível compreendermos que ainda há nos discursos resquícios de uma educação de normas sexistas, a modelação dos corpos e a naturalização dos comportamentos sociais, os quais reproduzem e incentivam implicitamente a violência entre os gêneros.

Palavras-chave: Gênero; Relações de Gênero; Violência de Gênero contra as Mulheres; Escola; Delegacia.

MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo **GENDER RELATIONSHIPS IN SCHOOL AND VIOLENCE AGAINST WOMEN: A SOCIAL AND CULTURAL CONSTRUCTION OF MALE AND FEMALE AND ITS REPRODUCTION ON EDUCATION.** 157 f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Leader: Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

ABSTRACT

This paper has as its object of study gender relationships, and your purpose is to investigate the perceptions of the teacher about the gender relations in space and educational scenario of gender violence against women in the social space, arriving at Women's Police Station. Across this study we realize that gender is a category defined by social and cultural representations that are configured as dominant in relation to male and female, and it is this social construction around sex that we identify ourselves. In this conjecture, we consider that gender relations are relationships of power in which the male principle still is taken as the universal parameter. Bound by this affirmation, we present studies of the feminist movement that focused on their struggles against patriarchal society look sexist and androcentric vision - centered on the man, who ends up excluding and / or abash women, promoting forms of gender violence. It is in that context that is situated our problem, because that look binarista present in the society is reflected and reproduced in educational spaces, contents and pedagogical practices between teachers and between students is reflected and reproduced in educational spaces, contents and pedagogical practices between teachers and students, that differentiate the boys from girls end up producing gender differences, which reflects on their trajectories, promoting violence committed primarily against women, by this figure represent a historically fragile and inferior to men. For both, after the exploratory research that was based on the author's references Foucault, we left for the viability of what we propose to investigate. Applied as an instrument of fieldwork and structured questions specific to teachers of 5th years, two schools in primary and delegated to the Women's Police Station, both of Maringá-PR, totaling 13 persons. On the first field of study, we aimed to understand the perceptions of teachers on sex gender and gender violence, and the second search space to crave to know the reality of the police station to confirm the hypotheses about the social themes. After analyzing the data collected, it was possible to understand that there are still remnants of speeches on education of rules sexist, the shaping of bodies and naturalization of social behaviors, which reproduce and implicitly encouraging violence between genders.

Key words: Gender, Gender Relations, Gender Violence against Women; Educational Space; Police Station.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Professores/as dos 5º anos de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Maringá – PR.....	90
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero do professorado	92
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. GÊNERO: ESTUDO SOBRE SUA CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA, DISCURSOS E TEORIZAÇÃO FEMINISTAS E A DICOTOMIA SEXISTA NOS TEMPOS E LUGARES SOCIAIS QUE ESTA CATEGORIA É CONSTITUÍDA	20
1.1. Do feminismo: apontamentos históricos.....	22
1.2. Conceituação da categoria Gênero.....	33
1.3. Gênero e espaço educativo.....	39
2. VIOLÊNCIA DE GÊNERO: AS FACES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES	48
2.1. Violência.....	49
2.1.1. Violência Física.....	55
2.1.2. Violência Psicológica.....	57
2.1.3. Violência de Negligência.....	58
2.1.4. Violência Sexual.....	59
2.2. Violência de gênero contra as mulheres.....	65
2.2.1. Apontamentos conceituais.....	65
2.2.2. Olhar para as mulheres vitimizadas, suas manifestações, as consequências e o atendimento: experiências em Maringá.....	68
2.2.3. Violência de gênero na escola.....	78

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR E NA DELEGACIA DA MULHER.....	81
3.1. Campo de estudo	83
3.2. Participantes	84
3.3. Materiais.....	86
3.4. Procedimentos.....	86
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	89
4.1. Análise de Dados.....	89
4.1.1. Conceito de Gênero.....	91
4.1.2. Relação aluno/a e gênero.....	95
4.1.3. Prática Pedagógica e gênero.....	102
4.1.4. Violência de gênero na escola.....	104
4.1.5. Atendimento.....	112
4.1.6. Violência de Gênero e sociedade.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE 1.....	125
APÊNDICE 2.....	127
APÊNDICE 3.....	130
APÊNDICE 4.....	133

INTRODUÇÃO

Pretendemos com essa produção dissertativa, inserida na linha de pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores/as, com a temática voltada às relações de gênero e violência de gênero contra a mulher, num olhar para a construção social e cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação, tendo como as fontes de análise representadas nas entrevistas dos/as agentes sociais e escolares, produzir reflexões sobre a reprodução do olhar sexista desigual entre os gêneros no campo educativo.

Como função social, apreciamos essa conjugação como importante para que, com esses estudos, seja possível ao menos, desestruturar e inquietar alguns estigmas já incutidos na sociedade, que é cruel e excludente diante dos/as que se posicionam contraditoriamente, identificados/as como os/as desviantes, anormais e submissões a uma ordem normativa vigente.

A fim de atingir o objetivo dessa dissertação, que consiste em investigar as percepções dos/as professores/as sobre as relações de gênero no espaço educativo e o cenário da violência de gênero contra as mulheres no espaço social, que chegam à Delegacia da Mulher, apresentamos nessa dissertação os resultados dos estudos dessa problemática e a pesquisa de campo realizada.

O motivo de o recorte estar voltado à violência contra as mulheres deve-se à separação sexista que promoveu – e ainda promove – a desigualdade, a opressão e a inferioridade apontada para as mulheres. Não há como negar a opressão das mulheres e o poder dos homens, mesmo que a ideia de separação já sugira a violência em ambos, pois o masculino – sobre as penitências de ser desse sexo – possui suas obrigações de virilidade, força e autoridade, e o feminino deve seguir as normas discursivas impostas, como se comportar, ser e atuar na sociedade.

Todavia, vale ressaltar que, na contemporaneidade, as mulheres assumiram um destaque e poder nas relações de gênero, assumindo, muitas vezes, o lar, a família e o trabalho, como aponta o jornal Folha de Londrina (PR), 19.360ª edição, em 20/01/13. Nessa matéria, o Censo 2010 mostrou que, em dez anos, o nível de instrução das mulheres está mais elevado que os homens e elas ganham mais espaço no mercado de trabalho.

Em relação às taxas de escolarização e nível de instrução, na faixa etária de 25 anos ou mais, o percentual de homens com pelo menos o nível superior de graduação completo foi de 9,9%, e das mulheres, de 12,5%. Além disso, a taxa de abandono escolar precoce (proporção de jovens entre 18 e 24 anos de idade que não haviam completado o ensino médio e não estavam estudando), que caiu de 48% para 36,5% de 2000 para 2010, era maior entre homens (41,1%) que entre mulheres (31,9%).

No entanto, as normas discursivas expressas nos moldes sociais e educativos ainda estão pautadas na ideia da divisão sexista de comportamentos e espaços para mulheres/meninas e para homens/meninos.

A premissa que temos consiste no fato de que os/as professores/as do campo educacional, produzem, reproduzem e incentivam os paradigmas sociais de normatização e divisão dos corpos e comportamentos nas relações pedagógicas de formação dos sujeitos e, geralmente estigmatizam e desqualificam os “*lócus* de particularidades e parcialidades de manifestações culturais de grupos específicos” (MAIO, 2011, p.181-182), dentro de uma lógica construída e naturalizada da categoria social dos gêneros. O anseio aqui, mesmo não sendo uma temática de resultados palpáveis, foi constatar não a confirmação, mas sim, as particularidades no espaço educativo que fogem dessa premissa.

Em contrapartida, observamos, nas respostas analisadas, que ainda há resquícios de uma educação de norma sexista, que reproduz e incentiva implicitamente a violência entre os gêneros, especialmente contra as mulheres.

Nessa seção introdutória, anunciamos que, nas que seguem, reflexões e apontamentos teóricos, bem como fontes de análises. Na primeira seção, sobre o

conceito de gênero, buscando compreender, em primeiro momento, o pensamento e o movimento feminista sobre a lógica dicotômica dos gêneros, masculino e feminino, em segundo momento, a conceituação de gênero pensada por alguns/mas teóricos/as e, por fim, a abordagem normativa sexista e modeladora nas relações educativas.

Na segunda seção, aprofundamos as reflexões sobre a violência e suas interfaces no espaço doméstico, que vitimiza crianças, adolescentes, idosos/as e inclusive, as mulheres. Muitas tematizações como, por exemplo, os estudos dos gêneros, a dicotomia sexista de forma desigual e a opressão da mulher, podem culminar na violência. Aqui, fizemos o recorte sobre a violência contra o gênero feminino visualizada no campo social que se indica no espaço educativo.

Na terceira seção, descrevemos como foi o percurso metodológico, a aplicação dos questionários aplicados com os/as professores/as de duas escolas públicas, municipais de Maringá-PR e a entrevista com a delegada responsável pela Delegacia da Mulher. Com esta pesquisa de campo, objetivamos examinar as respostas dos/as professores/as para conhecer suas percepções sobre as relações de gênero. Em outras palavras, visualizar como estão sendo tratadas as questões de gênero na escola e se há a produção e o incentivo implícito da violência de gênero, mais especificamente contra as mulheres. Objetivamos, ainda, conhecer os encaminhamentos contra a violência de gênero cometida às mulheres no espaço social, que chegam à Delegacia.

Na quarta seção, realizamos as análises dos dados coletados, destacando as falas que nos provocaram inquietações, afirmações, negações, equívocos, entre outros aspectos relevantes. Buscamos, a partir das significações das palavras, fundamentá-las teoricamente para nos proporcionar maior compreensão do contexto educativo.

1. GÊNERO: ESTUDO SOBRE SUA CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA, DISCURSOS E TEORIZAÇÃO FEMINISTAS E A DICOTOMIA SEXISTA NOS TEMPOS E LUGARES SOCIAIS QUE ESTA CATEGORIA É CONSTITUÍDA

“Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”
(LENIN, 1902, p.380).

Nesta seção, enfocamos o conceito de gênero como objeto de análise. Iniciamos com o estudo dos conceitos que sustentam as categorias de gênero, sexo e sexualidades, pautadas em teóricos feministas e foucaultianos. Sequencialmente pontuamos a conceituação de gênero pensada por alguns/mas teóricos/as e, por fim, discutimos a abordagem normativa sexista e modeladora que perpassa as relações educativas.

Propomos aqui pensarmos no âmbito da questão de gênero, sobre a expressão da violência de gênero, em especial, contra o feminino, que ocupa, em vários aspectos, posição desigual e secundária em relação ao masculino.

Para tanto, buscamos dialogar, nesta seção, com alguns/mas autores/as que nos fazem compreender o estudo de gênero e as suas vinculações, a fim de fundamentar as discussões das seções seguintes, nas quais discorreremos sobre a violência de gênero contra as mulheres no espaço social e educativo. Assim, contamos com os apontamentos de Foucault (1988, 1975, 1984, 1996), Louro (1997), Meyer (2002, 2004, 2008), Saffioti (2004), Scott, (1989), Costa; Bruschini (1992), Butler (2000), entre outros/as.

Iniciamos as reflexões teóricas com o filósofo Foucault, o qual fundamenta nossos estudos. Este afirma que

[...] há as “sociedades de discurso” cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que

seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição (FOUCAULT, 1996, p. 39).

Para ele, a ideia de ritual acompanha os discursos, pois este define “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso, fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirige” (FOUCAULT, 1996, p. 39).

Outra estudiosa, Meyer (2002), que em seus estudos busca referências foucaultianas, apresenta uma relação de gênero com o discurso, já que compreende que esse conceito é resultado das construções sociais e culturais permeadas na linguagem e no discurso, que são atribuídas de sentidos e imbricadas em produção de poder e saber. A linguagem não é apenas um meio de transmitir ideias e significados, mas é a instância em que se constroem sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos, em outras palavras, podemos dizer que a linguagem constitui realidades e sujeitos (MEYER, 2002).

Para Foucault (1988), o discurso é organizado a partir de uma ordem do que pode ser dito e do que deve ser dito com ressalvas e até mesmo o que precisa ser interdito.

Nessa conjectura, podemos afirmar que as relações de gênero são relações de poder em que o princípio masculino é tomado como parâmetro universal. Vinculada a essa relação de poder, os estudos e movimentos feministas enfocaram suas lutas contra o olhar sexista da sociedade patriarcal e da visão androcêntrica¹ – que tem o gênero masculino e a masculinidade como hegemônicos, excluindo as mulheres de posições de privilégio e poder.

¹ Os termos “androcentricidade” (subst.) e “androcêntrico” (adj.) (*andros*, homem; lat. *centrum*, centrado) ou “centralizado no homem” foram introduzidos por feministas para descrever a ideologia e a atitude baseadas numa perspectiva masculina que ignora os interesses e as perspectivas femininas (BONNICI, 2007, p.19). O androcentrismo mantém forte relação com a misoginia – que denota desprezo, aversão, ódio à mulher ou ao feminino, isto é, a qualidades ou atributos de feminilidade convencionais (BONNICI, p.33). Há outros termos que se relacionam com assunto, a saber: o machismo – superioridade às mulheres – (BONNICI, p.31); o sexismo – discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo – na história recente, o feminino –

1.1. Do feminismo: apontamentos históricos

Para tecer apontamentos a respeito das ideias feministas, faz-se necessário esclarecer que, neste estudo, refletimos sobre um olhar da história, sobre as manifestações contra a opressão das mulheres e a desigualdade do gênero feminino nos aspectos sociais, culturais, linguísticos e econômicos em relação ao masculino, justificada na ideia patriarcal e biológica presentes naquela época. É fato que houve avanços e visibilidade das mulheres, mas os resquícios históricos ainda se fazem presentes, disseminando normas e paradigmas da dicotomia sexista que se reproduziram nas sociedades futuras.

A dicotomia entre mulheres e homens foi, em grande medida, motivo de lutas contra a organização binarista da sociedade. Basta refletir sobre os lugares que as mulheres ocuparam desde a época das cavernas, a elas estava condicionada a função de cuidar do lar e da criação dos filhos, como observa o autor Michel Justamand (2012, p.121), em suas pesquisas de vestígios rupestres em uma região piauiense no Brasil. Ele relata que nas relações de gênero “aparecem as cenas de parto, as de sexo, cerimoniais e as de amamentação”, todas relacionadas ao feminino, visto que as cenas relacionadas a caças e rituais eram representativas do masculino.

Além disso, um aspecto importante levantado por esse pesquisador é que “as ‘mulheres’, ou o feminino, são representadas, segundo os arqueólogos, por uma marcação circular embaixo das pernas e também, algumas vezes, por estarem com os braços para trás” (JUSTAMAND, 2012, p.123). Essa observação nos faz refletir sobre a questão da inferioridade feminina nas relações com o masculino, já expressas nesse período e que se estenderam no cotidiano da humanidade.

(BONNICI, p.40); o heterossexismo – sistema ideológico que assume a heterossexualidade como padrão (BONNICI, p.21); a homofobia – define o medo, o desprezo, a desconfiança, o ódio, a hostilidade e a aversão em relação à homossexualidade e às pessoas homossexuais, está na base de preconceitos, discriminações e violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e todas as pessoas cujas sexualidades ou expressão de gênero não se dão em conformidade com a heteronormatividade – (BONNICI, p.24); e a heteronormatividade – conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural da expressão identitária e sexual (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p.7).

Esse olhar para as mulheres foi se disseminando e se reproduzindo nas várias relações sociais que se seguiram. Destacamos os séculos XVIII e XIX, período da Revolução Francesa (1789), da entrada da burguesia e da industrialização, que as mulheres assumiram características como: ser o símbolo do espaço privado; ser associada ao coração, ao íntimo; ter a função de ter filhos; relacionar-se com a esfera do sentimento e do amor em detrimento da razão; não se relacionar com estudos científicos e atuação política – características estas assumidas pelo gênero masculino (MÜLLER, 2007).

Louro (1997) destaca que em meados do século XX, estabeleceu-se na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha as manifestações contra a discriminação feminina foi se tornando expressiva por meio do chamado “sufragismo”, conhecido posteriormente como a “primeira onda do feminismo”, em que as mulheres buscaram o direito ao voto. Essa reivindicação também estava relacionada à luta pela organização familiar, pela oportunidade de estudo e de acesso a determinadas profissões. Vale destacar que esses movimentos estavam ligados, inicialmente, aos interesses das mulheres brancas e da classe média.

Foi na década de 60, mais precisamente em 1968, com maior ênfase nos Estados Unidos e na França que ressurgiu o movimento feminista, instaurando a chamada “segunda onda”, com preocupações mais políticas e sociais de contestação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às teorias universais, ao formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. Essa busca pela transformação se manifestou em marchas, grupos de conscientização, protestos públicos teorias, livros, jornais e revistas (LOURO, 1997).

Conforme Louro (1997), podemos destacar algumas militantes feministas que expressaram suas ideias em obras que são consideradas clássicas da crítica feminista da década de 70, como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1949).

Após os anos 90, com a “terceira onda” feminista, as feministas francesas, influenciadas pelo pensamento pós-estruturalista predominante na França, especialmente pelo pensamento de Michel Foucault passam a “ênfatizar a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências [...], com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero” (NARVAZ; KOLLER, 2006,p.649).

Betty Friedman, uma feminista americana marxista, discutia a crise de identidade feminina, analisando a construção da imagem da mulher como dona de casa perfeita, mãe e esposa e também na situação da mulher na indústria capitalista. Betty Friedman também foi uma das principais desencadeadoras do movimento feminista chamado “segunda onda”, que trazia novas preocupações relacionadas à igualdade entre os sexos e ao fim da discriminação às mulheres (DUARTE, 2006).

Apoiamos Beauvoir (1967, p.9), nos dizeres, “não se nasce mulher; faz-se mulher”, argumento este que distingue sexo de gênero. Ela considera que uma coisa é ser biologicamente mulher e outra é ser moldada pela cultura e se tornar mulher. Conforme a autora, a mulher não se define pelos seus hormônios femininos, mas pela maneira como seu corpo se relaciona e se modifica pela ação e pelo poder do outro. Beauvoir (1967) acredita que a biologia feminina não é a raiz do poder feminino, mas a sujeição da mulher à espécie.

Bonnici (2007) afirma que essa teórica foi a mais influente do movimento “segunda onda”, em meados do século XX. Sua obra “O Segundo Sexo” foi proibida pelo Vaticano, colocado no *Index Librorum Prohibitorum*, por defender o aborto, definido por ela como “a liberação da escravidão da reprodução” (BONNICI, 2007, p.30). Sua obra provocou inúmeros impactos, dentre eles: críticas feministas, análises dos estereótipos masculinos e femininos, relação sobre escrita e gênero, investigação sobre atitudes sexistas na literatura e incentivos à escrita acadêmica e criativa de autoria feminina (BONNICI, 2007).

Monique Wittig, uma crítica feminista, destaca em suas reflexões as ideias de Beauvoir, buscando entender as mulheres não como seres puramente

biológicos, mas como seres históricos e sociais. Pautada no construcionismo-existencialista, essa feminista busca problematizar a condição naturalizada das mulheres, partindo da seguinte premissa hegeliana: “ser é ter-se tornado”, (LESSA, 2007, p.73).

O conceito de naturalização que define as mulheres já vem sendo questionado, pois até

[...] as ciências biológicas e sociais não acreditam mais na existência de entidades imutavelmente fixadas, que definiriam determinados caracteres como os da mulher, do judeu ou do negro; consideram o caráter como uma reação secundária a uma situação. Se hoje não há mais feminilidade, é porque nunca houve (BEAUVOIR, 1970, p.8).

Beauvoir (1970 *apud* LESSA, 2007) considera, na qual concordamos, que o conceito de mulher não é uma construção natural, mas histórica e social, pois a naturalização das mulheres implica em características inatas e imutáveis, reforçando os argumentos de fragilidade, vulnerabilidade, docilidade e excluindo-as dos domínios masculinos que exigem força e competitividade

Da mesma forma, Swain (2001, p.12) afirma que,

na prática social, a violência direta e indireta que povoa o cotidiano das mulheres em agressões físicas, humilhações, palavras, gestos, é apenas marco de imagens e representações que instauram um corpo genitalmente definido e reduzido a um sexo biológico (SWAIN, 2001, p.12).

Wittig (2002, p.4 *apud* LESSA, 2007, p.73) estuda o lesbianismo e afirma que “uma lésbica não é uma mulher”, pois ser mulher está inserido na lógica heterossexista. Além disso, para a autora, o discurso opressor é pertencente à

heterossexualidade, as lesbianas escapam a essa hierarquização heterossexista porque se situam além das categorias de homem e de mulher.

No Brasil, os estudos sobre a mulher e sua representação na sociedade se destacaram por volta dos anos 80, com autores/as como Louro, Safioti, Scott, Swain, Butler, quando consolidaram os estudos dessa natureza nas instituições acadêmicas, e grupos de pesquisadores/as passaram a estudar e apresentar resultados de pesquisas.

Bonnici (2004) traz em suas reflexões outra estudiosa feminista, Butler (2003), que tem disseminado o movimento feminista nos Estados Unidos e vem sendo considerada, para algumas feministas, a autora que melhor define o feminismo atualmente. Em seu livro “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, a autora argumenta que o movimento feminista inicialmente afirmava que as mulheres formavam um grupo que se reunia por características e interesses em comum. No entanto, essa abordagem reforçava as relações de gênero do ponto de vista binário, na divisão entre homens e mulheres.

Nesse sentido, as relações de gênero são marcadas pelas formas discursivas expressas no social, que são indissociáveis do aspecto biológico.

A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. Além disso, afirmar que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual (BUTLER, 2000, p.110).

Apoiado em Butler (2003), Bonnici (2007) também reflete que as feministas dos anos 90 rejeitaram o determinismo biológico, mas fundamentaram suas narrativas no patriarcado, que considera que os gêneros masculino e feminino inevitavelmente são construídos pela cultura sobre a sexualidade masculina e

feminina (BONNICI, 2007, p.35). Para Butler (2003), esse argumento esbarra em qualquer espaço para escolha, diferença ou resistência.

Butler (2003) concebe o gênero numa proposição histórica e antropológica e o compreende como uma relação entre sujeitos constituídos socialmente em contexto específicos. Considera que

gênero, portanto, não é um atributo da pessoa, mas uma variável fluida que muda em vários contextos e tempos. Argumenta-se que o sexo (macho, fêmea) é construído para produzir o gênero (masculino, feminino), o qual, por sua vez, é construído para causar o desejo (para outro gênero) (BONNICI, 2007, p.36).

Juntamente com os movimentos críticos feministas, também se instalavam os movimentos de cunho pós-estruturalista, no final dos anos 60 e início dos anos 70, ambos apoiavam

[...] críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas, problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social (LOURO, 1997, p.29).

Temos como uma das pós-estruturalistas feministas de maior destaque a historiadora Joan Scott, que introduz o debate de gênero como uma categoria de análise histórica. Ela afirma que as feministas começaram a tratar recentemente dessa categoria como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os gêneros (SCOTT, 1989). Grupos de feministas americanas consideravam que a distinção sobre os sexos consistia em um caráter fundamentalmente social, rejeitando o determinismo biológico implícito na palavra “sexo” ou “diferença sexual”. Outras enfatizavam o fato de que a produção dos estudos feministas encontrava-se muito isolada, pois os estudos dos homens e mulheres eram separados, não sendo possível, assim, uma compreensão da categoria de gênero na história (SCOTT, 1989).

[...] mais importante, o “gênero” era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente (SCOTT, 1989, p.3).

Historiadoras feministas, assim como Scott, assinalavam que inscrever as mulheres na história significaria redefinir as noções tradicionais do que era historicamente importante, nesse sentido, implicaria uma nova história contada também pelas mulheres, de suas experiências pessoais, subjetivas e de suas atividades públicas e políticas. Na escrita dessa nova história, era possível fazer analogias com as outras categorias menores, como as classes, as raças e os gêneros, com o compromisso de incluir a “fala dos(as) oprimidos(as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão” (SCOTT, 1989, p.4), conforme a autora, considerava-se que as desigualdades de poder estariam organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos.

Scott (1989) elucida que de forma simplista “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Em consequência disso, nos últimos anos, muitos materiais têm feito essa alteração. Podemos relacionar essa associação à aceitabilidade política desse campo de pesquisa, por considerar “gênero” uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”, devido aos movimentos feministas. No entanto, o termo “gênero” rejeita toda ideia de que homens e mulheres são esferas separadas, isto é, neste caso, o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens. A autora afirma que “o ‘gênero’ é um novo tema, novo campo de pesquisas históricas, mas ele não tem a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (SCOTT, 1989, p.8).

Scott (*apud* LOURO, 1997, p.30-31) acredita que é preciso desconstruir o “caráter permanente da oposição binária” masculino-feminino, desfazer-se dessa lógica dicotômica e polarizada sobre os gêneros, que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão.

Saffioti (2004) autora da qual nos pautamos em nossa dissertação,

menciona que no século XX, estudos sobre a mulher foram sendo estimulados por grupos feministas, que utilizavam o conceito de patriarcado. Tal movimento possuía um cunho político, o de denunciar a dominação e exploração masculina e analisar as relações homem-mulher delas resultante dentro do contexto político, econômico e social.

Neste mesmo período, a Psicanálise adquiriu grande evidência no pensamento dominante da época, e Foucault (1988) fez uso dessa abordagem, utilizando o termo “edipianização” do agente social, este termo estaria vinculado à lei do pai.

Saffioti (2004) define o conceito de patriarcado como um pacto masculino para garantir a opressão e controle sobre as mulheres. Este regime de dominação do homem sobre a mulher se justificaria como uma maneira de assegurar para eles mesmos e para seus dependentes no ambiente familiar, os meios necessários à produção diária e à reprodução da vida.

Nesse sentido, fica evidente uma estrutura hierárquica que confere aos homens o direito de dominar as mulheres. Essa relação é acionada, inclusive, pelas mulheres, pois elas estão vinculadas à ideologia do patriarcado, desempenhando funções como disciplinar os filhos, seguindo a lei do pai (SAFFIOTI, 2004).

Assim, muitas mulheres acionam para si essa realidade, num laço de submissão aos aspectos domésticos, “quando a família está viva e animada, as preocupações domésticas constituem a ocupação mais apreciada da mulher e o entretenimento mais doce do marido” (ROUSSEAU, 1995, p.47).

Carvalho; Andrade; Junqueira (2009), em “Gênero e Diversidade Sexual – um glossário”, definem patriarcado como uma autoridade masculina nos domínios públicos e privados que se sustenta por fatores como: heterossexualidade compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero, modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam econômica, sexual e culturalmente as mulheres, excluindo-as de posições de poder, autoridade e privilégios.

O papel do provedor das necessidades materiais da família é, sem dúvida, o mais definidor da masculinidade. Perdido este status, o homem se sente atingido em sua própria virilidade, assistindo à subversão da hierarquia doméstica. Talvez seja esta sua mais importante experiência de impotência. A impotência sexual, muitas vezes, constitui apenas um pormenor deste profundo sentimento de impotência, que destrona o homem de sua posição mais importante (SAFFIOTI, 2004, p.84-85).

Nesse sentido, verificamos uma conduta modelada de poder que foi conferida ao homem, a saber, a exigência imposta pelo social para que ele exerça o papel de provedor e responsável por conduzir o casamento, hierarquizando, desse modo, os papéis no casamento e sucumbindo o espaço da mulher nessa relação.

Em uma ordem patriarcal de gênero, a contradição se faz presente, esta admite a superação, mas exige transformações radicais no sentido da preservação das diferenças e da eliminação das desigualdades, pelas quais é responsável a sociedade (SAFFIOTI, 2004).

Mas, muitas mulheres atuaram contra o lugar social que lhes destinavam e através de variados meios lutavam por seus direitos cidadãos, conquistando outras maneiras de viver. De filha, mãe e esposa, a mulher sentia-se no direito de ser considerada como mulher. A desigualdade foi substancialmente questionada e lentamente modificada (MÜLLER, 2007, p.71).

Em torno de assuntos como a segregação sexista e política, os movimentos feministas denunciaram a invisibilidade das mulheres no campo das Ciências, Letras e Artes, identificando, a partir dos discursos, a esfera privada e o mundo doméstico como o espaço das mulheres. Essa posição foi sendo gradativamente enfraquecida por algumas mulheres, que aos poucos passaram a ocupar espaços sociais como, por exemplo, escritórios, hospitais, lojas, ainda dirigidas, no entanto, por homens e assumindo papéis secundários (LOURO, 1997).

Mesmo sendo em pouca escala, não podemos deixar de destacar algumas contribuições das mulheres no espaço social, que

[...] levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram

voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos. Fizeram tudo isso, geralmente com paixão, e esse foi mais um importante argumento para que tais estudos fossem vistos com reservas. Eles, decididamente, não eram neutros (LOURO, 1997, p.19).

Zolin (2003) compara que a dominação do gênero masculino não é, absolutamente, uma característica natural como é o fato de as mulheres parirem seus filhos e amamentá-los. Isso corresponde ao modo patriarcal de ler a realidade, que faz da “palavra como fabricante de papéis e de valores, que quer fazer com que entendamos a dominação masculina como um fato natural e biológico” (2003, p.43).

[...] é por meio da palavra que a maternidade pode ser vista, de um lado, como uma força sagrada nas culturas primitivas, capaz de elevar a mulher a uma posição de prestígio em relação aos demais membros de seu grupo, ou, de outro, como um traço de vulnerabilidade e, conseqüentemente, de inferioridade, na civilização ocidental moderna. Do mesmo modo, o homem pode ser visto como um elemento marginal nas culturas matricêntricas, ou como o macho todo poderoso nas culturas agrárias mais recentes (ZOLIN, 2003, p.43).

Essa mesma autora observa diversos aspectos que poderiam originar a dominação do homem sobre a mulher como, por exemplo, a produção e o lucro, o controle sobre a natureza, a participação masculina no processo de procriação, a divisão de tarefas nesse processo, o surgimento da agricultura masculina, as alterações climáticas, as invasões e outras que estão alicerçadas na ideia da construção de papéis sexuais (ZOLIN, 2003).

No âmbito do poder do homem, esse mecanismo foi, aos poucos, se tornando visível na vida cotidiana, “a dominação masculina é tomada, aí, como necessária, e a mulher, como um ser fraco, de um lado, e maléfico ou venenoso, de outro, cuja submissão é benéfica a todos” (ZOLIN, 2003, p.43-44).

Essa dominação do homem sobre a mulher pode ser visualizada nos mitos ocidentais estudados pelo americano Joseph Campbell, *no The masks of God: occidental mytholog*, (apud ZOLIN, 2003). O autor descreve que houve épocas em que a mulher era vista como um elemento mais próximo do sagrado, no

entanto foi sendo substituída pela detenção do poder pelo homem. Joseph Campbell dividiu os mitos em quatro tipos: o primeiro refere-se à criação do mundo por uma deusa, sem o auxílio do homem, a exemplo, Gaia (a Terra); no segundo, destaca a entrada de deuses do gênero masculino, usurpando o lugar feminino, a exemplo dos mitos primitivos dos/as astecas, que falam do mundo perdido, que era governado pela mãe Terra até que seus filhos se revoltaram contra ela e um deles passou a governar a todos/as; no terceiro mito, já há a junção de um deus e uma deusa na criação do mundo; e no quarto tipo, um deus masculino cria o mundo sozinho.

Desde então, não houve mais registros em que a divindade primária dos mitos tenha sido a mulher, um exemplo de maior proximidade é o mito cristão.

Segundo a Bíblia Sagrada, livro do Gênese, Javé criou o mundo em sete dias e, depois, criou o homem à sua imagem e semelhança. Trata-se de Adão. Só então, a partir de uma costela dele, criou Eva. A supremacia masculina, portanto, já se faz notar no mecanismo desse processo: enquanto Adão foi criado sem a intervenção da mulher, a criação da mulher se fez por intermédio do homem (ZOLIN, 2003, p.45).

Nesse contexto, a mulher foi criada para atender às necessidades do homem, para “conferir plenitude à existência” (ZOLIN, 2003, p.45) dele; porém, com a sugestão dada pela mulher de comer o fruto proibido, se tornou a causa de todos os males conferidos a eles/as.

Muraro (1997 *apud* ZOLIN, 2003) toma o livro do Gênese da Bíblia Sagrada como o texto base do patriarcado, pois além de o homem “parir” (da costela) a mulher, de adquirir o direito de dominá-la, assim como o faz com a natureza, ele a culpa por sua transgressão à lei do pai, transgressão que é tida como a origem de todos os males.

É possível relacionar essa discussão com a ideia de gênero, no momento em que grupos feministas do século XX defendem as distinções baseadas no sexo como um aspecto fundamentalmente social, atribuindo ao conceito de gênero a característica de ser uma ferramenta política. As práticas sociais dos gêneros se dirigem a corpos sexuados. Não há como negar a biologia, mas deve-

se partir da construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. É nesse embate social que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os gêneros (LOURO, 1997).

1.2. Conceituação da categoria gênero

Numa perspectiva feminista de contestação da ordem patriarcal, de dominação-exploração masculina, abordamos a questão de gênero, buscando refletir sobre sua formulação a partir de representações sociais e históricas determinadas para essa categoria.

Louro (1997) e Saffioti (2004) são autoras que são referências para nossos estudos de gênero e, conforme essas estudiosas dessa temática, consideram que o conceito de gênero vem sendo usado a partir da década de 70 e 80 e aparece em discussões teóricas e movimentos feministas, em decorrência da condição social da mulher que foi sendo construída na problemática da diferença sexual alicerçada na herança de um contexto social remoto.

No Brasil, o conceito de gênero se firmou somente no final dos anos 80, a partir dos artigos de Joan Scott, em que trabalha a questão de gênero como uma categoria analítica e histórica (SAFFIOTI, 2004).

Meyer (2004) afirma que esse conceito surgiu entre teóricas feministas que se opunham às concepções essencialistas presentes nos diferentes discursos (religiosos, médicos, jurídicos e pedagógicos), que posicionavam homens e mulheres de forma desigual, destinando à mulher um espaço de inferioridade.

Para conceituar gênero, podemos voltar à velha expressão de categoria de sexo, que faz referência,

[...] a homens e a mulheres como grupos diferenciados, embora a gramática os distinga pelos gêneros, masculino e feminino e apesar de o gênero dizer respeito às imagens que a sociedade constrói destes mesmos masculino e feminino. Neste sentido, o conceito de gênero pode representar uma categoria social,

histórica, se tomado em sua dimensão meramente descritiva, ainda que seja preferível voltar à velha expressão categoria de sexo [...] (SAFFIOTI, 2004, p.110).

Para contribuir melhor para a compreensão de gênero, será importante esclarecermos de imediato, alguns termos relacionados a essa temática.

O conceito de sexo se relaciona ao nosso biológico, orgânico, anatômico, necessidade biológica do indivíduo, que se diferenciam entre homens e mulheres, assim como, um conjunto de práticas, atitudes e comportamentos vinculados à relação sexual (BRAGA, 2008).

A sexualidade refere-se à expressão do indivíduo, a individualidade dos sujeitos, seus desejos, prazer físico, psíquico, e, composta de “[...] uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas [...]” (WEEKS, 2001, p.43).

Em consonância a ideia de sexualidade, Telarolli Junior (1997), diz que, o indivíduo, ao longo da vida, sofre influência da “cultura da sexualidade”, advindas da família, da religião, dos meios de comunicação e da escola, os quais pressionam, exigem e moldam o mesmo para adaptá-lo aos padrões de comportamento impostos pela sociedade.

Nesse contexto, dizer sobre gênero torna-se necessário analisar a fundo as representações sociais, distanciando-se dos argumentos biológicos e culturais da desigualdade, pois gêneros se produzem na e pelas relações de poder, que sempre enfocaram o gênero masculino. Assim, propõe-se um rompimento com o pensamento dicotômico: feminino em oposição ao masculino, razão e sentimento, teoria e prática, entre outros (LOURO, 1997).

Scott (1989, p.7) entende gênero como uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, conceituando que

o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum

para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres (SCOTT, 1989, p.7).

A respeito da ideia de gênero, Meyer (2008, p.16) assinala que

[...] ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos construímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo (MEYER, 2008, p.16).

Desse modo, não são as características sexuais que determinam o desempenho de papéis distintos das mulheres e dos homens, mas as formas como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa é que vai construir o que é feminino ou masculino, em uma determinada sociedade e em um dado momento histórico. Para compreender os lugares e as relações de homens e mulheres na sociedade, é necessário observar não exatamente seus sexos, mas o que foi construído socialmente sobre eles, “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p.22).

O conceito de gênero pretende contrapor a ideia da essência biológica, universal e imutável de masculino e feminino, e deve destacar os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, já que a constituição do sujeito deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida nos diferentes espaços e tempos. Para muitas autoras, tais como, Scott (1989), Louro (1997) e Meyer (2004), gênero está relacionado com as relações de poder exercidas entre os sexos, posicionando-os como desiguais em suas possíveis e múltiplas diferenças.

A ideia de gênero, por sua vez, está ligada à de diferença e à ideia de desconstrução, tão caras ao pós-estruturalismo francês e depois ao pós-modernismo, especialmente como proposto pela

cultura e academia anglo-saxônica. Se o feminismo clássico se assentava na proposta da igualdade e na denúncia da desigualdade e da discriminação, e se sua proposta e verdade se pretendiam universais, o pós-feminismo se pergunta sobre as diferenças e as relações não só entre homens e mulheres, mas também entre mulheres, baseando-se especialmente nas diferenças entre culturas relativamente aos modelos de gênero e, portanto, na inexistência de um “modelo universal” (COSTA; BRUSCHINI, 1992, p.9).

Carvalho; Andrade; Junqueira (2009) em seu livro **Gênero e diversidade sexual**: um glossário, descrevem que o conceito de gênero está ligado à visão binária e dicotômica de masculino e feminino, determinada pela heteronormatividade e pelo modelo de masculinidade hegemônica.

Gênero, na cultura androcêntrica e na sociedade patriarca, é uma estrutura de dominação simbólica, materializada na organização social e nos corpos resultantes de um processo de construção sociocultural com base nas diferenças sexuais percebidas. Implica relação (masculino x feminino), dicotomia, assimetria, desigualdade, polarização e hierarquia. Determina identidades, qualidades e valores desigualmente atribuídos a homens e mulheres, a práticas sociais e a objetos culturais (por exemplo, as cores rosa e azul) (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p.18).

Costa; Bruschini (1992, p.15-16) conceituam a categoria de gênero em duas dimensões,

a primeira compreende a ideia que o equipamento biológico sexual inato não dá conta da explicação do comportamento diferenciado masculino e feminino observado na sociedade. Diferentemente do sexo, o gênero é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações. E, segundo, envolve a noção de que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição subalterna na organização da vida social (COSTA; BRUSCHINI, 1992, p.15-16).

Nesses mesmos pensamentos, as biólogas feministas acreditam há a superam da questão binária entre os sexos, pois retrata

[...] também há peixes que apresentam apenas fêmeas. Na verdade, espécies de animais que apresentam apenas fêmeas são encontradas entre os principais grupos de vertebrados. Além disso, algumas espécies apresentam dois tipos de fêmeas, aquelas que não se acasalam para se reproduzir e aquelas que o fazem [...] mais de 80% das espécies de moscas de frutas têm pelo menos algumas fêmeas que se reproduzem totalmente de forma assexuada (ROUGHGARDEN, 2004, p.18).

Contribui Scott (*apud* SAFFIOTI, 2004, p. 112), ao trazer gênero “como sendo, em qualquer momento histórico e área geográfica como uma hierarquia entre homens e mulheres numa estrutura de poder”, mais precisamente nas relações de poder, visíveis na relação judaico-cristã e na islâmica em sua organização e vida social.

Parece-nos evidente, até o momento, a presença do poder nas relações de gênero. Observamos, no entanto, que esse poder pode ser democraticamente partilhado, dando rumos à liberdade, mas pode ser também manejado para exercício de desigualdades.

Considerando a separação sexista, justificada pelos aspectos biológicos e as relações de poder, Foucault (1975, p.153) elucida que

a disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (FOUCAULT, 1975, p.153).

Louro (1997) verifica que os estudos analíticos de Foucault (1975) desorganizaram as concepções convencionais, que geralmente faziam uso da questão de poder em relação à centralidade e à posse do poder. O propósito de Foucault (1975) é observar o poder sendo exercido nas mais variadas direções, como se fosse uma rede, que tem relação com toda a sociedade, sempre tensa e em constante atividade.

Foucault (1975) entende que o poder deve ser concebido mais como uma estratégia do que uma propriedade, uma apropriação ou um privilégio. Ele preocupa-se com os efeitos do exercício desse poder, que é constituído por “disposições, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos” (FOUCAULT, 1975, p.29) as quais são, por sua vez, resistidas, contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas.

Para Foucault (1988), as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas; não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos, não de sujeitos individuais, mas de um conjunto de redes de poderes que funcionam numa sociedade; lá onde há poder há resistência, e por isso, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder; as correlações de poder existem em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, que representam nas relações de poder o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão.

Consideramos que essas reflexões contribuem para os estudos feministas e para as relações de gênero, pois as relações de poder são constituídas as diferentes práticas sociais, em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças. Isso vale também aos homens e mulheres que não compartilham da sexualidade hegemônica, que sofrem mais frequentemente e fortemente manobras de poder, subordinando-os e submetendo-os. No entanto, pautado no pensamento foucaultiano, se há poder, há resistência, para produzir e incitar enfrentamento do exercício do poder (LOURO, 1997).

1.3. Gênero e espaço educativo

No âmbito da discussão de gênero é possível articular as relações educativas, que se fundamentam em uma abordagem normativa sexista, ou seja, normas fixas que estabelecem regras, certo ou errado em um determinado contexto, bem como na ordem modeladora de papéis sociais heterossexuais.

Nesse sentido, gênero configura-se como uma imposição cultural referente ao homem ou à mulher e nas decorrentes relações de poder entre ambos/as. Diante disso, percebemos a evidência da violência de gênero nos espaços sociais e educativos. Tal violência expressa maior relação com a sexualidade e o trabalho, os quais definem socialmente os lugares e o poder entre os homens e as mulheres (MAIO, 2011).

A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas (BUTLER, 2000, p.153-154).

Essas práticas regulatórias do sexo, expressas no controle dos corpos, são demarcadas e vigiadas em todo espaço social, espaço este que a escola se faz presente e atua sobre a norma imposta. Nesse contexto, sabemos que aquilo que se distancia da norma, se torna desviante.

[...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para

materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 2000, p.154).

A escola, desde a sua constituição, é marcada pelas diferenças e pela produção delas, num formato distintivo. Não se deve atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, mas podemos afirmar que a escola é um local importante de vivências específicas e, ao mesmo tempo, plurais, que têm efeito sobre a vida dos indivíduos e grupos que fazem parte desse espaço. A escola se incumbiu das distinções sociais, muitas delas inscritas no corpo: modo de sentar, e manter-se sentado/a por longos períodos, modulação e tons de voz. E também se incumbiu da distinção dos sujeitos, por mecanismos de classificação, ordenação e hierarquização. Começou a separar adultos de crianças, ricos/as e pobres, “normais” e “desviantes”, meninos e meninas e, por meio de suas normas do uso do tempo, do espaço e de sua rotina, esteve envolvida, desde sempre, no processo de construção de identidades sociais (LOURO, 1997).

Pautada em Foucault (1988), Maio (2011, p.180-181) postula que há em torno do sexo uma verdadeira explosão discursiva.

Há uma variedade de aparelhos inventados para se falar de sexo, para nos fazer falar, para escutar, registrar, classificar o que dele se diz, mas, ao mesmo tempo, valorizando-o como segredo (MAIO, 2011, p.180-181).

Nessa explosão discursiva, o vocabulário sobre o sexo é moldado numa perspectiva controladora, definindo-se onde e quando falar sobre, em quais situações e quais locutores/as e interlocutores/as. Nesse cenário, se encontra a escola como o aparelho modelador.

A escola, tendo como função social “a transmissão da aprendizagem formal, científica e organizada historicamente” (MAIO, 2011, p.181), ainda se

depara com a sua dificuldade em trabalhar temáticas sobre sexualidades, gênero, corpo, sexo, entre outras.

Nessa perspectiva, Meyer (2004, p.8) pretende superar o entendimento do corpo “como um ente biológico conhecível e descritível, objeto das aulas de ciências, de biologia ou de anatomia” e compreender que ele é construído pelo cruzamento entre o que definimos como natureza (biológica) e com o que aprendemos enquanto sujeitos de uma determinada cultura.

Pode-se dizer, ainda, que o corpo a que nos referimos, aqui, além de ser produzido e ressignificado no centro de variadas redes de poder e controle é, também, percebido e vivido de forma conflituosa e ambígua, de tal forma que esses modos de viver o corpo envolvem, ao mesmo tempo, disciplinamento, coerção, subordinação, saúde, libertação, gozo e prazer (MEYER, 2004, p.9).

É fato que, na escola, se apresentam manifestações da sexualidade, por meio de cenas, eventos, palavras, gestos. Entretanto, o que observamos ainda é que a comunidade educativa, que compõe os/as profissionais da escola e a família “acabam provocando, voluntária ou involuntariamente, marcas nos corpos dos alunos, principalmente em cenas relativas à expressão sexual”, com isso, “a escola acaba disciplinando e escolarizando os corpos” (MAIO, 2011, p.183).

Um corpo escolarizado, portanto disciplinado, é treinado no silêncio e também é capaz de ficar sentado por muitas horas, com gestos, ações e palavras treinados para serem comedidos e isentos de sensações mais fortes, como, por exemplo, de quaisquer atributos sexuais (MAIO, 2011, p.183-184).

Juntamente com essa questão, podemos vincular discussões entre corpo, diferenças e identidade, já que historicamente o corpo esteve relacionado no processo de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e

culturais, concomitantemente aos processos de diferenciação, hierarquização e desigualdade social. Meyer (2004) acrescenta que a força corporal, por muito tempo, foi um importante argumento para explicar a superioridade dos homens sobre as mulheres.

Argumentos anatômicos presentes no final do século XIX sustentavam a teoria da hierarquização da raça humana e dos condicionamentos sociais como, por exemplo,

o tamanho e formato da bacia explicaram e justificaram a maternidade como destino natural da mulher; possuir um pênis ou uma vagina nos vincula, naturalmente, ao exercício de determinadas formas de sexualidade (MEYER, 2004, p.9).

Em tempos atuais, o corpo passou a ser como um “projeto pessoal” (MEYER, 2004, p.9) em que supõe um engajamento do sujeito em investir, aperfeiçoar e modificar conforme a sua própria identidade. Diante da possibilidade de pensar e viver o corpo, é possível vincular essa temática à questão de gênero e sexualidade. Muitos estudos buscam afastar-se daquelas vertentes de que o corpo é uma identidade biológica universal, aquela entendida como origem das diferenças sexuais, procurando teorizar gênero como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder, além da ideia de que os corpos são produzidos, separados e distinguidos como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2004).

No espaço escolar, professores e professoras se fundamentam em uma abordagem normativa em relação as relações de gênero e a expressão da sexualidade, e suas ações são pautadas na classificação e diferenciação entre o que é “normal” e o que é desviante.

As escolas podem ser um exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único: haveria apenas um modo adequado, legítimo e

normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desses padrões significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2002 *apud* MEYER, 2004, p.11).

A compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos e de que não são inatos ao ser humano, não faz parte do entendimento escolar, pois, para essa instituição, gênero, corpo e sexualidade são visíveis em uma determinada anatomia e em um psicológico inato e natural da subjetividade e identidade do sujeito. No entanto, como uma ação contraditória, essas marcas naturais são alvos de redes de vigilância e regulação (MEYER, 2004).

Nesse ambiente educativo, não se disponibilizam outras formas de masculinidade e feminilidade, as preocupações estão voltadas apenas a estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a” referência. Uma vez que, se houver o distanciamento dos padrões de referência, essa atitude poderá ser interpretada como anormal e desviante (MEYER, 2004).

Dessa forma, a escola e os professores trabalham na perspectiva de desenvolver tipos de identidades consideradas adequadas para os meninos e meninas, reprimindo qualquer possível diferença. No entanto, Louro (1997) esclarece que as identidades não se formam no sujeito a partir de uma determinada idade e de forma irremediável, elas devem ser compreendidas como plurais, múltiplas: em transformação, que não são fixas ou permanentes.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 1997, p.28).

Conforme Meyer (2004), os comportamentos e identidades sexuais que fogem do padrão disciplinarizado heterossexual e dominante da sociedade são confrontados com denominações como: homofobia, aversão, sujos(as), imorais, aberrações, desviantes, ilegítimos(as) e muitos/as homossexuais são considerados/as doentes, por vários sujeitos e segmentos do espaço social. Ou seja, assim como há relações de poder, de desigualdade e inferioridade do masculino sobre o feminino, também há entre os heterossexuais e homossexuais, uma tensa relação de poder de inclusão e exclusão a lógica normativa social.

Nesse sentido, Louro (1997) afirma que aqueles/as que vivem sua sexualidade sem parceiros/as fixos/as, ou que transitam de uma forma de sexualidade a outra, são marginalizados/as pela referência heterossexual que está normatizada pela sociedade vigente para cada gênero, que consideram padrão, o masculino e feminino.

Em relação ao mecanismo de poder, Foucault (1988, p.11) afirma que

[...] a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos de poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente (FOUCAULT, 1988, p.11).

Pautada nas ideias de Foucault, Louro (1997, p.63) nos faz refletir sobre as práticas cotidianas escolares que envolvem os sujeitos, em que se instalam leis e decretos que regulam os discursos e comportamentos como objeto de poder e de autoridade. Para autora, é preciso observar as práticas, os gestos e as palavras banalizadas para que sejam renovadas, questionadas e modificadas, dessa forma, ela expressa a ideia de que é preciso desconfiar do que é tomado como “natural”.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de se esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses meninos e meninas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais precisamos aceitar que meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 1997, pp.63-64).

Na perspectiva foucaultiana, a escola é uma das instituições de regulação e vigilância, a qual pretende, constantemente, por meio do disciplinamento dos corpos, produzir sujeitos obedientes, pacíficos e ordeiros. Mas o que a escola não presume é que esses corpos buscam, talvez com a mesma insistência, “a título de ‘sobrevivência subjetiva’, válvulas de escapes, linhas de fuga e brechas para extravasar os seus modos de pensar, de ser, sua criatividade, seus posicionamentos, inquietudes e sentimentos” (MEYER, 2004, pp.27-28), manifestações essas, que a escola nomeia como problemas difíceis e necessários de controle, como: indisciplina, falta de limites, desordem, entre outros.

Além disso, consideramos a escola e os/as docentes como reprodutores/as dos modelos sexuais, pois eles/as adotam conceitos que estão consolidados entre muitos, disseminados e incorporados a partir do século XX pelas concepções essencialistas e biologistas presentes nos discursos religiosos, médicos, jurídicos e pedagógicos. Essas concepções determinaram comportamentos masculinos e femininos, posicionando e reproduzindo as formas desiguais de gênero presentes na sociedade (MEYER, 2004).

Apoiadas em Meyer (2004, p.16), consideramos

[...] que identidades de gênero e de sexos são consideradas histórico-culturais, ou seja, a universalidade e a naturalidade dessas e de quaisquer outras identidades são colocadas em questão, uma vez que se argumenta que suas validades estão, sempre, limitadas pela cultura em que tais corpos e identidades são vividos e experienciados (MEYER, 2004, p.16).

Entretanto, a maioria dos agentes educativos, considera a heterossexualidade como o modelo de comportamento “ideal” e, em contrapartida, a homossexualidade é encarada como “incorreto”, o “fora do padrão”. Assim, a escola assume uma postura de estimular modelos heteronormativos, mas, de acordo com Meyer (2004), não deve conter, banalizar ou discriminar outras formas de manifestação da sexualidade (MEYER, 2004).

Os estudos feministas e os Estudos Culturais da Nova História compreendem os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que são permanentes e até mesmo contraditórias. Nesse sentido, as identidades são sempre construídas, instáveis, passíveis de transformação, os sujeitos podem se identificar social e historicamente como masculinos ou femininos ou outras formas de sexualidade e assim construir suas identidades de gênero (LOURO, 1997).

Esses estudos são pautados numa perspectiva do fazer historiográfico, que não é estático, “é inacabado, provisório, em que busca indícios na história para então construir um discurso sobre o que passou” (LESSA, 2007, p.4-5).

Há dezenas de anos que a atenção dos historiadores se voltou, de preferência, para longos períodos, como se, sob as peripécias políticas e seus episódios, eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobria com toda uma densa camada de acontecimentos (FOUCAULT, 1984, p.3).

Nessa configuração, tem-se a vertente interpretativa da Nova História Cultural, que trata das histórias das minorias, das mulheres, crianças, da cultura,

dos excluídos das narrativas tradicionais, observando rupturas nas memórias, nas fontes, as quais são descontínuas e em constante construção e reconstrução a cada releitura (LOURO, 1997).

A partir das conceituações da categoria de gênero, na seção seguinte, abordamos os tipos de violências, ocorridas no espaço doméstico, contra as mulheres. Após, analisaremos as percepções dos/as professores/as sobre as discussões de gênero, das quais nos subsidiamos em discussões conceituais dos autores como Louro (1997, 2002), Meyer (2002, 2004), Auad (2006) entre outros.

Trabalhamos com essa temática, por considerarmos que, diante dos paradigmas sexistas que se estabeleceram nas práticas discursivas sociais – tendo o poder como mecanismo de segregação –, as mulheres assumiram um papel inferior em relação aos homens.

2. VIOLÊNCIA DE GÊNERO: AS FACES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES

“Superar e voltar a se encantar
após a guerra é tudo o que resta”
(MARQUES *apud* SAYÃO, 2006, p.4).

Nesta seção, aprofundamos as reflexões sobre a violência e suas interfaces no espaço doméstico, que vitimiza além de crianças, adolescentes e idosos/as, as mulheres, esta última que objetivamos estudar nessa seção.

A partir de pesquisas desenvolvidas até o momento a respeito de gênero e com base nos estudos já realizados sobre a dicotomia sexista e a opressão da mulher, é possível afirmar que essas tematizações podem culminar na violência. Por se tratar de um tema amplo, que apresenta ramificações em diversas áreas do conhecimento, observamos, nesta investigação, a violência sobre um recorte muito específico, a saber: a reprodução e a manutenção da violência contra as mulheres no campo educativo, que mutuamente se expressa nos setores sociais.

Partimos do entendimento das diversas formas de violência doméstica, no contexto intrafamiliar – cometidas às minorias –, para que possamos, assim, compreender a dimensão desse fenômeno e, conseqüentemente, consigamos conhecer como o gênero feminino está situado nesse contexto, já que “a violência intrafamiliar é um problema social de grande dimensão que afeta toda a sociedade, atingindo, de forma continuada, especialmente mulheres, crianças, adolescentes, idosos e portadores de deficiência” (BRASIL, 2001, p.7).

Para tanto, objetivamos focar a violência no gênero feminino, resultante do construto social de gênero, que se expressa no espaço educativo, local onde investigamos se há a reprodução das desigualdades e existência da violência de

gênero contra as mulheres implícita nos currículos, planejamentos de aula, prática dos/as docentes e interações cotidianas dos/as alunos/as.

Desse modo, discorreremos, a seguir, algumas reflexões acerca da violência no campo conceitual e as formas de violência doméstica, dando especial enfoque ao gênero feminino. Abordamos aspectos históricos e apresentamos estudos estatísticos mais recentes sobre essa temática.

2.1. Violência

A violência se configura como uma produção humana, um fenômeno social em que se ancora o psíquico dos sujeitos, os quais, de maneira intencional ou não, são atores e ou/vítimas desse artefato, que reflete sofrimento, destruição, lesões físicas, psíquicas ou morais contra a sua vontade ou o seu domínio do consentimento.

A violência é um fenômeno complexo, que envolve diversas dimensões da experiência humana. É multideterminado: para sua compreensão é necessário considerar aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, psicossociais; em determinadas circunstâncias, outros fatores peculiares, como os religiosos e demográficos, por exemplo. É um fenômeno multifacetado, ou seja, embora sempre associado ao crime – sua expressão óbvia – a violência se manifesta de inúmeras outras formas na relação dos seres humanos entre si, com o mundo e consigo mesmo (MALVASSI; TEIXEIRA, 2010, p.41).

Essas manifestações são acontecimentos que traduzem as tensões na sociedade e podem ser expressas de muitas formas, visíveis ou ocultas/simbólicas. De acordo com Malvassi e Teixeira (2010, p.41),

a possibilidade ou a ameaça potencial de uso da força física, os abusos nas relações entre grupos sociais, a opressão, negligência e abandono de segmentos populacionais, torturas físicas e emocionais, o preconceito, a guerra (MALVASSI; TEIXEIRA, 2010, p.41).

Alguns tipos de violência podem ser considerados reflexos de uma crítica social, “a reivindicação por direitos (ao trabalho, à livre expressão) podem compor e/ou desencadear processos de mudança social” (MALVASSI; TEIXEIRA, 2010, p.42), nesse contexto, alguns fatores podem desencadear tais processos: a desigualdade social, a intolerância religiosa, entre outros.

Malvassi e Teixeira (2010) pontuam que a temática da violência na contemporaneidade vem sendo unânime nas reflexões de muitos/as historiadores/as que tomam o século XX como o mais violento da história da humanidade. Eric Hobsbawn nomeou as três últimas décadas do século XX como a “era do desmoronamento” referindo-se ao desmoronamento de uma ordem social internacional instituída ao longo do século (o fim da URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas –, a queda do muro de Berlim, o final do comunismo e a ruptura das gerações mais novas com os valores da história).

Num quadro geral da conceituação de violência, Eisenstein e Souza (1993, p.95) elucidam que “[...] a violência é toda a ação danosa à vida e à saúde do indivíduo, caracterizada por mau trato ou cerceamento da liberdade ou imposição da força”. Além disso, há uma confusão frequente com a agressividade ².

É válido lembrar que há mecanismos de controle social, tais como, a educação, as leis, as tradições, as linguagens, a formação moral, que buscam a subordinação e o controle da agressividade para que esta seja canalizada para

² [...] binômio pulsão de morte instituído pela psicanálise (Freud). É um aspecto constitutivo da subjetividade dos seres humanos. Está relacionada com as atividades do pensamento, de imaginação ou de ação verbal e não verbal. Portanto, alguém bastante cordial pode ter fantasias e/ou pensamentos bastante agressivos. A agressividade pode ser manifestada ou inibida; pode se dirigir para o próprio indivíduo (autoagressão), ou para fora (heteroagressão), tendo como objeto/alvo os objetos, o outro, o mundo ou a si próprio (MALVASSI; TEIXEIRA, 2010, p.43).

fins produtivos ao grupo em que o sujeito está inserido. É necessária ao desenvolvimento humano e às relações sociais, a repressão de comportamentos, pensamentos e atitudes para que o sujeito seja incluído em um contexto, uma cultura e em uma sociedade, pois “ao longo do processo de desenvolvimento do sujeito (desde o nascimento), os controles externos da conduta passam a ser internalizados” (MALVASSI; TEIXEIRA, 2010, p.43).

Já a violência para esses/as autores/as, encontra-se no aspecto racional, planejado.

É um fenômeno social que se ancora no psíquico de cada um dos humanos – a destrutividade. Mas sua característica fundamental é o uso intencional e desejado da agressividade com fins destrutivos, em uma relação de poder caracterizada como assimétrica – entre pessoas (adulto/crianças; homem/mulher); grupos (religiosos), etnias (grupos étnicos na África); nações em que uma das partes está ou se pretende que esteja subordinada, subjugada (MALVASSI; TEIXEIRA, 2010, p.44).

Autoras como Azevedo e Guerra (1995, p.33) entendem violência como “uma relação assimétrica (hierárquica) de poder com fins de dominação, exploração e opressão”, de uma pessoa sobre a outra, assumindo uma posição superior sobre a outra, que é impedida e anulada.

No fenômeno estudado, encontra-se o campo da violência doméstica, que pode ser cometida por um/a adulto/a contra crianças e adolescentes, como

todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p.36).

Nesse contexto, a violência doméstica, geralmente praticada no lar, justapõe à violência familiar, pois “envolve membros de uma mesma família,

levando em conta a consanguinidade e a afinidade” (SAFFIOTI, 2004, p.71), abrange crianças e adolescentes, mulheres e idosos/as, podendo ocorrer entre esses membros no interior do domicílio ou fora dele (SAFFIOTI, 2004). A partir desse enfoque geral, especificamos a violência cometida às mulheres, nesta seção.

A violência doméstica (SAFFIOTI, 2004) sobrepõe à violência familiar, mas há aspectos particulares entre essas duas formas. Conforme Saffioti (2004, pp.71-72), a violência doméstica

atinge, porém, também pessoas que, não pertencendo à família, vivem, parcial ou integralmente, no domicílio do agressor, como é o caso de agregadas(os) e empregadas(os) domésticas(os). [...] Assim, um elemento humano pertencente àquele território pode sofrer violência, ainda que não se encontre nele instalado. [...] A violência doméstica tem lugar, predominantemente, no interior do domicílio. Nada impede o homem, contudo, de esperar sua companheira à porta do seu trabalho e surrá-la exemplarmente, diante de todos os seus colegas, por se sentir ultrajado com sua atividade extraluar [...] (SAFFIOTI, 2004, p.71-72).

Podemos afirmar que a maioria das violências informadas estatisticamente e midiaticamente está vinculada às formas de violência doméstica e abusos contra crianças e adolescentes, que ocorrem, sobretudo, no ambiente familiar. Mesmo diante dos aparatos legais brasileiros de proteção e de direitos da criança e do/a adolescente, ainda persiste a frequência dos casos e a invisibilidade do fenômeno devido à ausência das denúncias, que são pontos iniciais para se fazer valer a legislação.

Em meados das décadas de 1980 e 1990, no Brasil, foram significativos os progressos na legislação sobre os direitos da criança e do/a adolescente, que estão presentes em documentos, tais como, a Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica da Assistência Social, lei nº 8.742/93, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, lei nº 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que buscam assegurar a integridade da criança, bem como seu direito à saúde, bem estar, segurança e educação (ALEXANDRE, 2011).

O ECA (BRASIL, 1990) consiste em um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que objetiva a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos. Instituído pela lei 8.069, no dia 13 de julho de 1990, é composto de direitos e deveres das crianças e dos adolescentes pautados nas diretrizes da Constituição Federal de 1988 (ALEXANDRE, 2011).

Destacamos, a seguir, o artigo do ECA que observa os casos de violência doméstica.

Art.13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Art. 130. Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da morada comum (BRASIL, 1990, p.77).

De acordo com o ECA, considera-se criança aqueles/as que estiveram entre zero e doze anos de idade incompletos, e adolescentes, entre doze e dezoito anos de idade. No artigo nº7, temos que

a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990, p.16).

Mesmo que existam aparatos legais às crianças e ao/à adolescente, a violência cometida contra eles/as no espaço doméstico ainda é constante: a negligência familiar, a violência física, a violência psicológica e a violência sexual.

Sabendo que nossa investigação seria realizada em duas escolas municipais de Maringá-PR, buscamos averiguar, a partir da leitura dos documentos legais, como estava amparada a cidade no que se refere à

prevenção da violência sexual e doméstica. No ano de 2006, o município foi contemplado com recurso de R\$ 50.000,00 previstos no Edital nº 3, de 11 de setembro de 2006, que foi aplicado para investir inicialmente na prevenção da violência sexual e doméstica, bem como na assistência às vítimas desse tipo de violência. Este recurso foi utilizado para capacitação dos/as profissionais, para elaboração de material gráfico, a fim de orientar a comunidade, e para aquisição de equipamentos para a implantação do Núcleo de Prevenção dos Acidentes e Violências. O município tem investido na implantação da Política Nacional de Humanização (HumanizaSUS), o que incentiva a construção de protocolos para serviços com perfil humanizador (MARINGÁ, 2008).

O Protocolo de Atenção à Mulher, Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual Doméstica e Familiar de Maringá, criado em 2008 (MARINGÁ, 2008) destacamos considerações importantes em relação aos três tipos de violência doméstica que esse documento aborda:

- Violência física, psicológica e negligência: é considerada violência contra a criança e adolescente toda ação ou fala que ameace sua integridade física ou psicológica, expondo a perigo por pessoa que deveria protegê-la ou educá-la, como: pais/mães, professores/as, médicos/as ou responsáveis por sua guarda, quer com emprego de violência física e moral, quer por omissão na alimentação, higiene ou saúde.

- Violência sexual: é considerada violência sexual sempre que um/a adulto/a ou um/a adolescente mais velho/a mantém com a criança ou adolescente, palavras, atitudes ou ações que têm com intenção sua gratificação sexual, seja por meio de manipulação, toques, carícias, participações em jogos sexuais de adultos, exibicionismo, pornografia, prática de sexo oral, anal, até o estupro propriamente dito. Na grande maioria dos casos, as agressões acontecem dentro de suas casas, sendo o/a abusador/a a pessoa que tem com a vítima uma relação de confiança, convivência ou dependência, como os/as próprios/as pais/mães, padrastos, madrastas, avôs, avós, irmãos/ãs, tios/as e outros/as.

- Exploração sexual: a exploração sexual comercial infanto-juvenil se caracteriza pelo ato de oferecer serviços sexuais de uma criança ou adolescente em troca de qualquer forma de pagamento, seja dinheiro, objetos, serviços ou

favores (como casa, comida e proteção). A exploração sexual da criança é geralmente praticada por um/a adulto/a e constitui-se como uma violação dos direitos fundamentais da criança e uma das formas mais perversas de trabalho infantil.

Outros/as autores/as, que serão destacados/as na sequência, conceituam os tipos de violência separadamente, no entanto, vale destacar que os tipos de violência estão interligados, pois uma criança que é vitimizada fisicamente pode também ser abusada sexualmente ou passar pela violência de negligência e, conseqüentemente, sofrer violência psicológica.

2.1.1. Violência Física

A violência física tem relação com as forças agressivas próprias do ser humano e o fator desencadeador mais frequente consiste no abuso do poder do/a mais forte sobre o/a mais fraco/a. Assim, compreendemos esse fenômeno como toda e qualquer lesão intencional infligida a uma pessoa, conscientemente ou não, com a utilização da força física, única ou repetida, cuja sua extensão e características são variáveis de cada caso (EISENSTEIN; SOUZA, 1993).

Conforme Azevedo e Guerra (1995), o uso de poder do/a adulto/a gera a vitimização, uma vez que aprisiona a vontade da criança, impondo sua própria pretensão. Sua atitude tem somente o intuito de satisfazer seus desejos e interesses, dessa maneira, o abuso de poder gera uma ideia de que a criança deve reproduzir as ordens e desejos do/a maior, mesmo que pela força.

Os autores Eisenstein e Souza (1993, p. 96) utilizam o termo “violência e abuso físico” por considerarem o abuso do poder sobre a criança e o/a adolescente, em que “situações abusivas incluem lesões corporais, abusos emocionais e sociais, abandono e negligência, ou outros maus tratos, que ameaçam a saúde e o bem-estar de uma pessoa”.

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2001, p.17) considera que a violência física

ocorre quando uma pessoa, que está em relação de poder em relação a outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas. Segundo concepções mais recentes, o castigo repetido, não severo, também se considera violência física.

Dentre os diversos lugares que a violência física pode se manifestar, nas instituições públicas, privadas, na escola, no trabalho, nas ruas, no lar, esta última é a que consideramos a mais frequente, em que se encontram sujeitos mais vulneráveis, como as crianças e os/as adolescentes, a serem vitimizados/as. As práticas de violência mais comuns nesse ambiente são os castigos, as punições, que provocam lesões corporais de intensidade variável e ocasionam a morte. E por ser concebida como um seio de segurança e bem estar, muitos casos de violência e abuso físico no âmbito familiar não são descobertos (EISENSTEIN; SOUZA, 1993).

Muitas sociedades consideram a criança como posse e propriedade privada dos pais, como “coisas” ou objetos, cujo valor lhes pertence. Na família, a disciplina “necessária” na educação dos filhos, fundamenta-se na idéia, culturalmente aceita, de dominação dos pais sobre os filhos, perdendo-se o limite entre punição física como norma educativa ou agressão (EISENSTEIN; SOUZA, 1993, p.97).

Os autores destacam as múltiplas consequências do abuso físico sobre a saúde e a vida da criança e do/a adolescente, que se manifestam tanto na “esfera psicológica (isolamento, agressividade, depressão e outros quadros mentais), quanto na área física (danos corporais, neurológicos, lesões ósseas)” (EISENSTEIN; SOUZA, 1993, p.96) que acabam por comprometer seu desenvolvimento até a fase adulta.

2.1.2. Violência Psicológica

Para Ribeiro e Martins (2008, p.83), a violência psicológica refere-se à “rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito da criança e/ou adolescente. As punições exageradas são formas comuns desse tipo de agressão, que não deixa marcas visíveis, mas para toda vida”.

Conforme descrito no Ministério da Saúde (BRASIL, 2001, p.20), a violência psicológica

[...] é toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui-se insultos constantes, humilhação, desvalorização, chantagem, isolamento de amigos e familiares, ridicularização, rechaço, manipulação afetiva, exploração, negligência (atos de omissão a cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros), ameaças, privação arbitrária da liberdade (impedimento de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar etc.) (BRASIL, 2001, p.20).

A violência psicológica é simbólica, oculta, sem sinais visíveis como a violência física, mas se reflete nas características, comportamentos e até nos transtornos dos sujeitos. Configuram-se como alguns indicadores de violência psicológica, nos aspectos físicos da criança e do/a adolescente, problemas de saúde – obesidade, afecções na pele, gagueira; nos aspectos comportamentais, problemas de aprendizagem, agressividade ou timidez, problemas com o sono, depressão, apatia, tendência suicida; e a família se caracteriza em relação à criança e o/a adolescente com expectativas irreais sobre a criança, rejeita, aterroriza, ignora, isola, entre outras situações (RIBEIRO; MARTINS, 2008).

[...] a violência psicológica é a forma mais comum de dominação do adulto sobre a criança, mas raramente é registrada nas instituições competentes, isto talvez por não ser reconhecido

como uma forma de agressão pela maioria da população (CAMARGO; BURALLI, 1998, p.29).

Consideramos essa violência, sutil e dominadora, tanto da psique quanto das ações do sujeito. Por essa razão, a família e o espaço educativo devem assumir uma postura mais atenta a esse fenômeno para que não cometa ações violentas e prejudiciais ao desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e do/a adolescente.

2.1.3. Violência de Negligência

A instituição familiar é considerada uma das estruturas sociais que tem o dever de cuidar das futuras gerações, mas, muitas vezes, essa função não vem sendo cumprida, os papéis são, aos poucos, modificados e invertidos, muitos/as pais/mães acabam por negligenciar a criança no ambiente que ela deveria estar assegurada.

Podemos afirmar que a negligência está presente em todas as classes sociais e pode ser percebida pela omissão do responsável pela criança em prover as necessidades básicas para o seu desenvolvimento, como por exemplo, o acompanhamento médico, higiênico e escolar. Nesses casos, a mãe pode ser a maior responsável pela negligência, o que talvez explique o fato de ela trabalhar o dia todo e ter dificuldades em conciliar a vida doméstica com o trabalho. Gravidez indesejada ou precoce, utilização de drogas e falta de apoio no que diz respeito à educação primária dos seus filhos são situações que podem caracterizar manifestação de violência de negligência (RIBEIRO; MARTINS, 2008).

A negligência “se configura quando os pais ou responsáveis falham, por exemplo, em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos” (RIBEIRO; MARTINS, 2008, p.84). As modalidades de negligência mais comuns são o atendimento médico, dentário, educacional, físico, entre outras. Muitas

vezes, a negligência é cometida por parte dos/as pais/mães ou responsáveis e não é tomada consciência, visto que, em alguns casos, não possuem condições socioeconômicas necessárias para prover as necessidades básicas das crianças.

Assim como prevê o ECA (BRASIL, 1990, p.49), no Art. 70º, “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”. O amparo dos responsáveis pela criança também está descrito no ECA (BRASIL, 1990, p.13).

Art. 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.13).

Nesse sentido, consideramos que é necessário um trabalho de esclarecimento das famílias quanto as suas funções básicas por parte de órgãos competentes, como o Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), bem como as escolas.

2.1.4. Violência Sexual

No âmbito da violência sexual, em que se encontram o abuso e a exploração, acreditamos ser o tipo de violência que provoca os piores prejuízos psicológicos para as crianças, adolescentes, mulheres e idosos que permanecerão em sua memória, podendo ser refletidos em seu comportamento e convívio social.

No que se refere aos aspectos históricos da violência/abuso sexual, Martinelli (2007) destaca que essa violência tem raízes históricas, no entanto não eram encaradas como violência. Na economia romana, a prostituição já estava arraigada, ela gerava impostos e era fonte de lucros. Após a queda do Império Romano e com a ascensão do Cristianismo, a prostituta passou a ser moralmente repreendida e perseguida. Os primeiros registros históricos da prática da exploração sexual de crianças e adolescentes referem-se à Corte Francesa, na época do Rei Luiz XV, o qual comprava meninas para compor seu harém real. Em Londres, no século XVIII, havia o aliciamento de meninas vindas do campo e a compra de crianças, que eram colocadas à venda do lado de fora das Igrejas. Na Grécia Antiga, meninas escravas eram comercializadas para a prostituição aos cinco anos, como forma de compensar o tempo e os gastos com o seu sustento.

Muitas dessas situações são obscuras, no entanto, todos os anos, um milhão de crianças em todo o mundo entra para o multibilionário mercado do sexo. No Brasil, a exploração sexual pode chegar ao número de cem mil em crianças e adolescentes, uma das piores situações do mundo. O país é também o maior exportador de mulheres para fins de exploração sexual da América do Sul, e as adolescentes de 16 e 17 anos são as mais traficadas (MARTINELLI, 2007).

Volnovich (2005) considera a violência e o abuso sexual como dois conceitos distintos. Violência deve ser entendida como o uso de força física (estupro, sevícias) ou psicológico (ameaças ou abuso de autoridade). Inclui atos cometidos contra menores cuja idade ou deficiência intelectual pode tornar as crianças incapazes de compreender seu significado.

O abuso define-se, ao contrário da violência, uma ausência total de utilização de força. Nesse caso, a satisfação sexual é obtida por meio da sedução. Assim, se difere de outras violências físicas porque está dirigida à satisfação sexual do/a sedutor/a e ao despertar de sensações sexuais na vítima. Esses/as sedutores/as, em muitos casos, podem ser os/as pais/mães ou pessoas próximas da criança, seus comportamentos são pacatos e moralistas, não deixando margem para a identificação como abusadores/as sexuais. A criança,

nesse contexto, é vitimizada, em um processo e submissão ao poder do/a adulto/a de coagi-la a satisfazer seus interesses sexuais (VOLNOVICH, 2005).

Abuso contém igualmente as noções de poderio: abuso de poder e de astúcia; abuso de confiança, ou seja, noções em que a intenção e a premeditação estão presentes. Abuso sexual pressupõe disfunções em três níveis: o poder exercido pelo grande (forte) sobre um pequeno (fraco); A confiança que o pequeno (dependente) deposita no maior (protetor); O uso delinquente da sexualidade, ou seja, o atentado ao direito de propriedade que todo individuo tem sobre seu corpo (LANDINI, 2011, p.50).

A violência ou abuso sexual doméstica contra crianças e adolescentes pode ser classificada como incestuosa, pois há relações praticadas entre pessoas que, de alguma forma, possuem um grau de parentesco por consanguinidade, seja por afinidade ou responsabilidade como pai/mãe-filho/a, avô/avó-neto/a, tio/tia-sobrinho/a, entre outras composições (AZEVEDO; GUERRA, 1995).

De todas essas modalidades, o incesto pai-filha é um dos mais frequentes, esses casos podem estar relacionados à tradição judaico-cristã e à tradição islâmica, que apontam a filha solteira como FILHA do pai, no sentido de propriedade. Nesse sentido, podemos entender que esse incesto se inscreve na história do patriarcado, fundamentado na posse de terras, de escravos, mulheres e crianças como a propriedade privada do pai-senhor (AZEVEDO; GUERRA, 1995).

A exploração sexual comercial infanto-juvenil é, geralmente, praticada por um/a adulto/a, conforme o Protocolo Maringá (2008, p.6), e se caracteriza pelo ato de oferecer “serviços sexuais de uma criança ou adolescente em troca de qualquer forma de pagamento, seja dinheiro, objetos, serviços ou fatores (como casa, comida e proteção)”.

No interior do conceito de exploração sexual, podemos encontrar duas distinções, o turismo sexual e a pornografia infantil. A exploração sexual caracteriza-se pela utilização sexual de crianças e adolescentes para fins comerciais e lucrativos, seja levando-os/as a manter relações sexuais com

adultos/as ou adolescentes mais velhos/as, seja utilizando-os/as para produção de materiais pornográficos (revistas, fotos, filmes, vídeos e *sites* na *internet*) (BRASIL, 2004).

Nesse caso, encontra-se o turismo sexual, que trata de exploração sexual e comercial de crianças e adolescentes para servir a turistas nacionais e estrangeiros/as. As vítimas fazem, muitas vezes, parte de pacotes turísticos ou são traficadas como mercadoria (objeto sexual) para outros países.

Nesse contexto, também há a pornografia infantil, que consiste na exposição e reprodução do corpo ou de atos sexuais praticados com crianças e adolescentes, pela produção de representação teatral, televisiva, cinematográfica, em fotografias e publicações utilizando-se de cenas de sexo explícito ou pornográfica (BRASIL, 2004).

Conforme o Documento Preliminar para Consulta Pública, coordenado pelo CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) e SDH (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS) (BRASIL, 2010), dados do Disque Denúncia Nacional sobre violência sexual contra crianças e adolescentes demonstram que predominam os casos de abuso sexual, seguidos da exploração sexual, pornografia e tráfico de pessoas. Meninas negras na faixa etária de 7 a 14 anos representam a maioria das vítimas (FERRARI, 2011).

O dia 18 de maio foi instituído como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, decretado pela Lei Federal 9.970/00, criada com o objetivo de mobilizar a sociedade brasileira e convocá-la para seu engajamento no combate ao problema em destaque. A data foi escolhida por ser o dia da morte da menina Araceli Cabrera Crespo, vítima de sequestro, estupro e assassinato em Vitória, Espírito Santo, em 1973, seus assassinos continuam impunes (MARTINELLI, 2007).

Encontramos diversas formas de abuso sexual expressas no manual de orientação para educadores/as, intitulado “Refazendo laços de proteção: ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes”, escrito por Sayão (2006, p.29-30):

- Intrafamiliar: se existe um laço familiar ou uma relação de responsabilidade entre abusador e abusado. A situação mais conhecida que se encaixa nesta categoria é o incesto.
- Extrafamiliar: se o abusador não possui laços familiares ou de responsabilidade com o abusado. Embora o abusador possa ser um desconhecido, na maioria das vezes ele é alguém que a criança ou o adolescente conhece e em quem confia.
- Institucional: diz-se do abuso sexual que ocorre em instituições governamentais e não-governamentais que são responsáveis por prover, para crianças e adolescentes, cuidados substitutivos aos da família (abrigo). Podem ser também instituições encarregadas da aplicação de medidas privativas de liberdade.

Vale ressaltar, também, a pedofilia, que se caracteriza como uma forma de abuso sexual. Esta é apontada como,

[...] uma disfunção sexual conforme o conceito médico. É um tipo de parafilia, na qual o indivíduo só sente prazer com determinado objeto. São exemplos de parafilia a necrofilia (atividades sexuais com cadáver), zoofilia (com animais), hebefilia (com adolescentes). Já o conceito social de pedofilia define-se pela atração erótica por crianças. Essa atração pode ser elaborada no terreno da fantasia ou se materializar em atos sexuais com crianças em fase pré-puberal, no início da puberdade ou ainda em menos idade. Nesse aspecto, há muitos pedófilos que não cometem violência sexual, satisfazem-se sexualmente com fotos de revistas ou imagens despretensiosas de crianças, mas que geram neles intenso desejo sexual (FERRARI, 2011, p.10).

Quanto ao abuso sexual, podemos afirmar que muitas são as consequências e interferências desse tipo de violência na aprendizagem escolar das crianças e dos adolescentes. Diante disso, destacamos a importância do trabalho da educação sexual escolar, para que a criança tenha conhecimento sobre seu corpo, sobre a existência do abuso sexual e sobre o poder de enfrentamento (MIRANDA; MAIO, 2012).

No relato sobre Lucie, a seguir, podemos observar as consequências e os problemas que surgiram a partir do abuso sexual, que afetou tanto seu

comportamento e sua saúde, quanto o período escolar e sua formação psicológica.

Lucie foi examinada aos 5 anos em função de uma incontinência fecal noturna; aos 10, em função de distúrbios do sono e baixo rendimento escolar; aos 15 anos sua mãe se inquietou pela existência de ritmos de lavagem, obesidade e interrupção na menstruação. Lucie revela que, à noite, seu padrasto vem à sua cama e a obriga a atos orais-genitais; mas aos 5 anos ela já havia feito questões sobre o sexo de seu padrasto, ao 10 anos ela havia falado à sua professora de suas carícias (ROUYER, 2007 *apud* LANDINI, 2011, p.85).

Diante disso, salientamos a importância de uma educação para sexualidade que se inicie no ambiente familiar, pois crianças que têm pais/mães que conversam sobre o assunto, informam e tiram as dúvidas sobre seu corpo, desenvolvimento físico, higiene, saúde e bem-estar terão maior possibilidade de assimilar conceitos de responsabilidade por si e respeito pelo/a próximo/a (MIRANDA; MAIO, 2012).

Diante desses apontamentos, enfatizamos que a identificação na escola deve ser atenta e rápida, para que os encaminhamentos ao órgãos competentes e aos profissionais especialistas, seja efetivo. Além disso, apoiados pelo trabalho do/a professor/a e o trabalho conjunto desses profissionais contribuirá para o tratamento dos problemas emocionais e as possíveis dificuldades de aprendizagem (MIRANDA; MAIO, 2012).

Se os/as profissionais envolvidos/as com a criança tivessem uma boa formação, uma boa capacitação com relação a essa temática, a identificação de vítimas violentadas sexualmente, possivelmente, tornar-se-ia mais fácil e rápida. Considerando que a escola deve ter como objetivo garantir a qualidade de vida de sua clientela, bem como promover a cidadania, é necessária a capacitação dos/as professores/as, envolvendo-os com o conhecimento das leis que amparam a vítima e os direitos da criança e do adolescente, e de possíveis encaminhamentos

psicopedagógico e psicológico individual para crianças abusadas sexualmente (LANDINI, 2011).

Em seguida, elucidamos sobre a violência de gênero, especificamente, contra as mulheres, em seus aspectos conceituais e históricos. Apresentamos as formas de violência cometidas a elas, como se manifestam, as consequências e o atendimento feito por instituições públicas de polícia – a Delegacia da Mulher. Evidenciamos, também, a escola como reprodutora e incentivadora de expressões de violência de gênero no espaço social.

2.2. Violência de gênero contra as mulheres

2. 2. 1. Apontamentos conceituais

Diante dos resquícios do patriarcado, muitas mulheres se opõem ao machismo reinante; este está presente em grande parte das instituições sociais, se estabelecendo no espaço doméstico, no trabalho e na escola. Nesse sentido, a questão da dominação – exploração das mulheres por parte dos homens – pode gerar a violência de gênero feminino. E a escola, por sua vez, uma das principais instituições de produção humana, reproduz e incentiva esse tipo de violência.

Sabemos que “as desigualdades atuais entre homens e mulheres são resquícios de um patriarcado não mais existente ou em seus últimos estertores” (SAFFIOTI, 2004, p.45). Assim como os demais fenômenos sociais, o patriarcado também está em constante transformação, na Roma antiga, por exemplo, “o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe no plano de jure. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras” e agindo de forma criminosa. Por longo período, “usava-se com êxito o argumento da legítima defesa da honra, como se esta não fosse algo

pessoal e, desta forma, pudesse ser manchada por outrem” (SAFFIOTI, 2004, p.46).

Para Saffioti (2004), o conceito de violência de gênero engloba tanto a violência de homens contra mulheres, quanto de mulheres contra homens, e até “uma relação de violência entre dois homens ou entre duas mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p.71). Em oposição à ideia de patriarcado, a autora considera gênero um conceito aberto, que não se explica, necessariamente, pela desigualdade entre homens e mulheres, mas, de modo geral, é entendido como uma construção social do masculino e do feminino.

Podemos definir violência de gênero, conforme Faleiros (2000, p.62),

a violência de gênero estrutura-se – social, cultural, econômica e politicamente – a partir da concepção de que os seres humanos estão divididos entre machos e fêmeas, correspondendo a cada sexo lugares, papéis, *status* e poderes desiguais na vida privada e na pública, na família, no trabalho e na política (FALEIROS, 2000, p.62).

Saffioti (2004) esclarece que o termo violência doméstica costuma ser empregado como sinônimo de violência familiar e se relaciona com violência de gênero. Podemos considerar que essa aproximação se deve ao fato de que os gêneros estão situados nesse cenário de violência e em espaços domiciliares com vínculos de consanguinidade, em que se encontram a produção humana, as manifestações psíquicas, intencionais ou não, os atores ou vítimas desse fenômeno social.

A violência contra as mulheres pode ser percebida nos pequenos atos privados de abuso de poder e submissão, praticados rotineiramente no ambiente doméstico e nos vários setores sociais. Pode-se expressar pelo abuso psicológico, emocional, de coerção econômica e de restrição social, entre outros.

Relacionado o poder com as relações de gênero, podemos verificar duas faces: a da potência e a da impotência. É socialmente estabelecido para as mulheres conviver com a impotência, ao passo que, para os homens, é preferível

convier com a potência, vinculada à força e ao poder. Percebemos que os atos violentos praticados pelos homens estão relacionados com a vivência da impotência (SAFFIOTI, 2004). A violência contra a mulher tem relação com a frustração que o homem,

[...] sujeito cuja função é atuar no mundo público para prover o privado, se encontra em uma situação sócio-econômica injusta. E, se o poder é visto como a base para a compreensão das relações de gênero a derivação da situação sócio-econômica injusta pode gerar nos sujeitos grande hostilidade (NADER, 2007, p.11).

Nesse sentido, a tese feminista aponta que a violência de gênero tem resultados diretos com os valores patriarcais, “que valorizam positivamente o sexo masculino e tudo que a ele diz respeito e desvaloriza tudo que é feminino e diz respeito à mulher” (NADER, 2007, p.11). Há, nesse caso, o pensamento de desvalorização feminina pelos homens, que se encontra frustrado com seu modo de pensar patriarcal, possibilitando-o que ele mesmo exerça o poder de agredir as mulheres com legitimidade.

Priori (2007) destaca que a violência vivida por mulheres decorre do entendimento do conceito de gênero, uma vez que esse é fundamental na organização social.

Basicamente, o gênero é concebido como a construção sociocultural do significado de ser homem e ser mulher em uma determinada sociedade. Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio (PRIORI, 2007, p.15).

Produzida no sistema social e nas relações de poder desiguais entre homens e mulheres, a violência de gênero se estabelece. Com base em seu projeto de dominação-exploração, o homem faz uso da violência para exercer o patriarcado sobre as mulheres, para garantir a obediência e impedir o pleno avanço dessa categoria (PRIORI, 2007).

A violência contra mulheres é qualquer conduta de discriminação, agressão ou coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser mulher e que lhe cause dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico ou perda patrimonial. Produto de um sistema social que subordina o sexo feminino, essa violência pode acontecer tanto em espaços públicos como privados (PRIORI, 2007, p.16).

Na perspectiva de que a violência de gênero contra as mulheres tenha relação com o histórico patriarcado, com a subordinação da mulher e com sua invisibilidade nos espaços sociais, é que destinamos a nossa preocupação pela conscientização das mulheres a respeito da existência desse modelo sexista desigual e para que elas possam, diante da vitimização, ter o poder de enfrentamento e de denúncia da violência.

2.2.2. Olhar para as mulheres vitimizadas, suas manifestações, as consequências e o atendimento: experiências em Maringá

Conforme o Protocolo de Atenção à Mulher do município de Maringá-PR, crianças e adolescentes, vítimas de violência sexual, doméstica e familiar, geralmente, frequentam os serviços de saúde, mas não relatam a “agressão sofrida e são tidas como hipocondríacas, apresentando queixas vagas e crônicas, com resultados normais em investigações e exames realizados” (MARINGÁ, 2008, p.5). Nesses casos, é comum o tratamento sintomático, ocultando a causa do problema.

O art. nº 7, deste documento (MARINGÁ, 2008, pp.6-7), apresenta as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, dispostas a seguir:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica,

entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria; VI - a violência financeira, controlar as finanças domésticas de modo a retirar o poder à mulher (MARINGÁ, 2008, p.6-7).

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2001), a violência contra a mulher pode ser física, psicológica, sexual e suas manifestações podem ser agudas ou crônicas, físicas, mentais ou sociais. Segue uma sinopse dessas agressões:

- No aspecto físico, as lesões agudas (inflamações, contusões, hematomas em várias partes do corpo), em geral, são consequências de agressões causadas por uso de armas, socos, pontapés, tentativas de estrangulamento, queimaduras, sacudidas. Em alguns casos, podem provocar fraturas dos ossos da face, costelas, mãos, braços e pernas;
- Nas agressões sexuais, podem ser observadas lesões das mucosas oral, anal e vaginal. As lesões das mucosas envolvem inflamação, irritação, arranhões e edema, podendo ocorrer inclusive perfuração ou ruptura. A gravidade das lesões depende do grau de penetração e do objeto utilizado na agressão. Após a agressão, podem permanecer sintomas de dor no baixo ventre ou infecções, transtornos digestivos – como falta de apetite – náuseas, vômitos, cólicas e dores de estômago, perda de peso, dores de cabeça e dores musculares generalizadas. Também as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST/AIDS), infecções

- urinárias, vaginais e gravidez são consequências que podem se manifestar posteriormente;
- Alterações psicológicas podem ser decorrentes do trauma sofrido pela violência psicológica, podendo ser percebido o estado de choque após a agressão, que duram várias horas ou dias. A crise de pânico, que pode ser estendidas por longos períodos. Podem ainda surgir ansiedade, medo e confusão, fobias, insônia, pesadelos, autorreprovação, sentimentos de inferioridade, fracasso, insegurança ou culpa, baixa autoestima, comportamento autodestrutivo – como uso de álcool e drogas, depressão, tentativas de suicídio e sua consumação;
 - As manifestações sociais podem incluir isolamento por medo que outros descubram o acontecido, medo de que se repita, além das mudanças frequentes de emprego ou moradia (BRASIL, 2001).

As várias formas de violência podem acarretar sintomas psicossomáticos, como a falta de concentração e irritabilidade, caracterizando, nestes casos, a ocorrência de estresse pós-traumático. Os efeitos sobre a saúde podem ser prolongados e crônicos, podendo ser evitados mediante tratamento e apoio apropriado, tanto pela equipe de saúde quanto pela família e amigos (BRASIL, 2001).

A humilhação e o constrangimento são dois exemplos que podem ser destacados como violência sutil, ou seja, aquela que não deixa marcas no corpo físico, mas magoa e transforma o interior da vítima, fazendo muitas vezes com que esta mude o seu comportamento sem que haja uma explicação aparente (NADER, 2007 *apud* NADER; LIMA, 2007, p.12).

Esses aspectos de violência, assim como a solidão, tornam o abuso difícil de ser identificado, pois não há marcas físicas, sendo prolongado por muito tempo no casamento e reforçado pela sociedade (NADER, 2007).

Miller (1999, p.10) questiona o fato de que a violência contra as mulheres

[...] expressa pelo abuso psicológico, emocional, de coerção econômica e da restrição social é pouco considerada, é subvalorizada em sua destrutividade e, o pior, é invisível [...]. A violência que não deixa marcas visíveis é tão sutil que a própria vítima fracassa em reconhecer que passa por essa situação, ainda que a mesma, passo a passo, vai destruindo seu bem-estar e sua autoestima (MILLER, 1999, p.10).

O abuso não físico da mulher, que afeta o psicológico, pode ser tão forte quanto à violência física, pois além de sofrê-lo, a vítima o carrega consigo, ao longo de sua vida, destruindo, conseqüentemente, o autorrespeito e apresentando medo, vergonha, constrangimento (MILLER, 1999).

A autora utiliza o termo “uma nuvem negra” (MILLER, 1999, p.35) para expressar o estado de medo que a mulher vítima do abuso emocional vive constantemente. Esse tipo de abuso assume formas diferentes e faz uso do poder do homem, inferiorizando a mulher.

Um homem pode começar com uma reclamação e deslizar para as críticas constantes e xingamentos antes mesmo de ela perceber a existência de um problema. Ele pode envergonhá-la em público gritando ou humilhando-a. Pode acusá-la de ter amantes e começar a vigiar cada movimento seu, seguindo-a quando ela encontra um amigo. Pode afastar-se quando ela tenta conversar ou fazer cara feia e não falar com ela durante dias seguidos. Pode lançar acusações e blasfêmias contra seus pais e outros parentes aos quais ela é muito ligada. Pode proibi-la de tomar decisões ou opinar em assuntos familiares e, até mesmo, em seus assuntos particulares (MILLER, 1999, p.34-35).

Com relação ao abuso social, aquele que se expressa, mais fortemente, no abuso econômico, é possível observar que

[...] o homem geralmente oferece quantias tão pequenas, que a mulher é forçada, como uma criança, a pedir mais. Se ele aceita, sua condescendência a humilha; se recusa, sua avareza a deixa em necessidade. Em ambos os casos, ela fica indefesa sob seu controle. Alguns homens não dão dinheiro algum para a mulher (MILLER, 1999, p.71).

“Eu sentia mais falta de respeito do que do dinheiro” (MILLER, 1999, p.70), “Ela não pode lhe telefonar. Ela não tem dinheiro” (MILLER, 1999, p.71), essas são frases de mulheres vitimizadas pelo abuso econômico, mulheres que se encontram em situação de isolamento, opressão, submissão, constrangimento e intimidação.

Alguns homens que praticam abuso econômico gastam generosamente, não em roupas e carros, mas, abertamente, com outras mulheres, intensificando a mágoa da esposa [...] marido enviava flores para as namoradas durante um período de tempo e mandava a esposa fazer um cheque quando a conta chegava [...] um mulher que, ao verificar as contas do cartão de crédito, encontrou contas de jantares em restaurantes que ela nem conhecia. Esses homens atacam duplamente com a sua arma financeira – uma vez, para tornar a mulher totalmente dependente dele para sobreviver e, novamente, para rebaixá-la ainda mais, pelos gastos generosos com outras mulheres (MILLER, 1999, p.72).

“Ela cedeu ao seu anel com o casamento, à sua manipulação com docilidade, às suas ordens com obediência e, finalmente, às suas regras com submissão” (MILLER, 1999, p.96). As mulheres presas no caminho do abuso afirmam não conseguir lembrar-se de quando começaram a entender que o que estava acontecendo era um tipo de abuso. Elas lidam com essa situação de duas formas: “lutando contra ela ou submetendo-se, da mesma forma como um animal que, ou mostra os dentes e ataca o seu agressor ou deita-se de costas em atitude submissa” (MILLER, 1999, p.97).

As mulheres, muitas vezes, permanecem nesses relacionamentos e não abandonam o homem e o abuso que sofrem. “As razões de as mulheres permanecerem num relacionamento abusivo são tão complexas e tão mal compreendidas, que poucas conseguem esclarecê-las para si mesmas” (MILLER, 1999, p.119).

Diante dessas situações, destacamos a importância de órgãos de amparo e de atendimento às mulheres vítimas da violência e abuso, no sentido de que elas possam sentir-se seguras em denunciar e buscar ajuda pelas instituições competentes.

Os anos 70 foi um período marcado por grandes reivindicações políticas na sociedade brasileira e as mulheres começaram a participar mais efetivamente do setor produtivo e dos movimentos sociais na luta por melhores condições de vida. Nos anos 80, a violência contra a mulher passou a ser pensada e denunciada (IZUMINO, 2004).

A inserção das mulheres na esfera da produção começou se acentuar a partir de 1975. Conforme Saffioti (1988 *apud* IZUMINO, 2004, p.77), os números da População Economicamente Ativa – PEA/IBGE apontam que, nesse período, “a participação [das mulheres] só foi aumentando, fato que em 1970, a participação era de 20,8%, em 1980 era 27,5% e em 1982 já chegava em 32,2%”. Isso se deve não ao reconhecimento da sociedade pela igualdade entre os gêneros, em todos os setores da vida social, mas, como afirma Izumino (2004) à crise econômica dos anos 70, conhecida como “milagre econômico”, no processo de redemocratização do país.

Nesse processo de industrialização, a abertura da mão-de-obra feminina foi acompanhada pelo estigma de inferioridade, expresso em muitos lugares até hoje. De acordo com Izumino (2004, p.78), o processo de industrialização foi

[...] responsável pelas diferenças salariais entre homens e mulheres que ocupam o mesmo cargo e desempenham as mesmas tarefas, além de dificuldades de ascensão profissional e seu condicionamento a favores sexuais, atitudes que muitas vezes escancaram o preconceito de cunho sexista, com que as relações entre homens e mulheres ainda se desenrolam na sociedade brasileira (IZUMINO, 2004, p.78).

É válido destacar a dupla jornada de trabalho que as mulheres passaram a exercer a partir do momento que foram desempenhar funções fora do âmbito

doméstico. Apesar disso, o trabalho na esfera da produção não as anulou das tarefas chamadas esfera de reprodução (IZUMINO, 2004).

Nesse período, surgem movimentos feministas que marcam a luta das mulheres contra a desigualdade e a opressão, nem sempre expressa pela violência física, embora esta se configure como a forma mais trágica. A luta também se anunciava pelo combate à violência contra a mulher no espaço doméstico, nomeada como a violência conjugal (IZUMINO, 2004).

Entre outros objetivos, esses movimentos buscavam a criação de órgãos especializados às vítimas de violência e a promoção de políticas públicas de gênero. Criou-se, assim, em meados dos anos 80, o SOS – Mulher, em São Paulo, e as Delegacias de Polícia de Defesa da Mulher.

O SOS – Mulher seria uma entidade e foi desenvolvida como uma

[...] primeira tentativa de combate à violência contra a mulher, através da prestação de assistência jurídica e psicológica às mulheres vítimas de violência doméstica. O SOS reunia representantes de diferentes grupos feministas, ligados a diferentes correntes ideológicas e posições políticas. O objetivo da entidade era estabelecer vínculos entre as militantes feministas e as mulheres vítimas de violência, visando educá-las para o combate da violência através do feminismo (IZUMINO, 2004, p.79).

As Delegacias de Polícia de Defesa da Mulher são instituições, vinculadas a órgão policial

conotadas como política social de luta contra a impunidade e para propiciar um atendimento mais adequado às mulheres vítimas de violência. São órgãos especializados da Polícia Civil de cada Estado e sua tipicidade reside no fato de se constituírem em polícia judiciária, intermediando os serviços de polícia e o sistema judiciário na instrução de inquéritos policiais relativos a queixas-crime de mulheres vítimas da violência e de outras formas de discriminação (PRIORI, 2007, p.17).

O objetivo da criação de uma estrutura especializada foi de romper com os preconceitos presentes nas outras delegacias e, especialmente, evidenciar um problema social que precisava ser questionado e enxergado pela sociedade e o Estado. Um espaço destinado às mulheres e um atendimento exclusivamente feminino fez com que o número de denúncias aumentasse e elas passaram a receber um tratamento especializado (PRIORI, 2007), já que antes o atendimento nas delegacias comuns era composto de

[...] atribuição de autoridades masculinas imbuídas de preconceitos, discriminação e sentimento de superioridade. Tais atitudes dificultavam a denúncia e constrangiam o próprio relato do ocorrido, pois, via de regra, as denunciadas eram pré-julgadas pelos agentes policiais e liminarmente responsabilizadas pela violência (PRIORI, 2007, p.41).

O papel das Delegacias de Polícia de Defesa da Mulher era buscar soluções

para a questão da violência contra as mulheres, a partir da ampliação de competências e da especialização de atendimento, [...] dar visibilidade ao sujeito feminino e às múltiplas faces que a violência assume no corpo de mulheres (PRIORI, 2007, p.17).

Nesse quadro de proteção e amparo às vítimas de violência de gênero e na busca de políticas públicas para o combate à violência e à discriminação contra mulheres, surge a lei Maria da Penha, nº 11.340, de 07/08/06, tendo este nome, de acordo com a Câmara dos Deputados,

[...] em homenagem à farmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que em 1983 recebeu um tiro do marido, enquanto dormia. Da agressão resultou a perda dos movimentos das pernas e viver numa cadeira de rodas – paraplégica. Ele não parou por aí – mais uma vez atentou contra a vida da mulher, por eletrocussão. Maria da Penha buscou ajuda e saiu de casa juntamente com as filhas. Num périplo em busca de justiça, Maria

da Penha conseguiu ver o marido punido 19 anos depois com uma condenação de 10 anos de prisão. Ele ficou preso apenas por dois anos em regime fechado (BRASIL, 2010, p.5).

Conforme apresentado neste documento (BRASIL, 2010, pp.5-6), “uma em cada cinco mulheres já sofreu algum tipo de violência física ou emocional. E pior, na maioria das vezes dentro da sua própria casa” [...]. No Brasil do século XXI, a violência ainda atinge dois milhões de mulheres por ano; a cada 15 segundos, uma brasileira sofre com o terror doméstico.

Nesse sentido, notamos a emergência de mais estudos e formação de profissionais formadores/as de sujeitos – atores das escolas –, para que não se perpetue a violência, a opressão, a submissão e a impunidade entre os gêneros nas gerações futuras.

Art. 1º: Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, (...) nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2010, p.11).

Com relação às Delegacias de Polícia de Defesa da Mulher, Piori (2007, p.58) destaca a violência contra as mulheres, quem são os/as agressores/as, os perfis, os lugares de violência, entre outros aspectos.

Os agressores quase sempre fazem parte do círculo de convívio das vítimas e são pessoas que participam intimamente da vida, dos planos, dos sonhos e das esperanças daquelas que são cruelmente espancadas, agredidas e ameaçadas (PRIORI, 2007, p.58).

A violência é, geralmente, praticada por

[...] maridos, companheiros, chefes e colegas de trabalho, pais, irmãos e outros parentes, vizinhos e, em número reduzido, por pessoas desconhecidas. Esse nível de afinidade entre vítimas e agressores afeta a tomada de decisão da denúncia frente às agressões sofridas, bem como revela os variados motivos pelos quais as vítimas não as fazem (PRIORI, 2007, p.58).

Os motivos que podem impedir a denúncia circulam no cenário do medo e da culpa, em que há o constante medo de vingança do/a agressor/a, ameaças de ser morta e da morte de seus/suas filhos/as, a fuga do/a agressor/a com seus/suas filhos/as ou parentes, ameaças por motivos à família da vítima, entre outros fatores. A culpa consiste na ideia de que elas podem ser acusadas de ter provocado a agressão mediante alguns comportamentos que poderiam ter desagradado o/a agressor/a. Além disso, há a esperança de melhoras dos/as seus/suas agressores/as, e em razão de não desfazer o laço conjugal, acabam acreditando ou querendo acreditar nas promessas de seus/suas agressores/as (PRIORI, 2007).

Um fator agravante no contexto de atendimento às mulheres vitimizadas são as retiradas das queixas. Elas alegam que

[...] desejam nenhum mal para seus companheiros, pais de seus filhos, pois não querem prejudicá-los; ou, então, afirmando que gostariam que o agressor levasse apenas um susto e fosse aconselhado a não mais praticar as agressões. Além disso, há a alegação por parte das vítimas de que os agressores mudaram de comportamento (fruto das promessas feitas e da esperança depositada) e que estão lhes tratando bem, não as agredindo mais (PRIORI, 2007, p.59).

Contra-pondo à nossa defesa, há algumas mulheres que acreditam que realmente o companheiro do lar configura-se como seu dono e detentor do poder sobre ela, e esta, devido a fatores, como uma educação religiosa rigorosa e repressora, práticas culturais e a educação voltada à dominação masculina, sentem-se na obrigação de suportá-lo sujeitando-se às agressões, obediência e às opressões cometidas a ela (PRIORI, 2007).

É possível encontrar, em grande escala, esse posicionamento de obediência à agressão incorporada por muitas mulheres, que são formadoras e orientadoras das futuras gerações e que, conseqüentemente, reproduziram um olhar modelador na esfera patriarcal e sexista desigual entre os gêneros.

2.2.3. Violência de gênero na escola

Os estudos realizados sobre gênero e violência vêm se tornando significativos, revelando a veracidade desse fenômeno na sociedade, que não conhece fronteiras geográficas, raciais, etárias, de renda, que afetam crianças, jovens, mulheres e idosos/as, presentes no espaço doméstico, escolar e no trabalho.

Os resquícios do patriarcado, a opressão feminista, as desigualdades dos gêneros, as práticas discursivas hegemônicas, entre outros aspectos relacionados à violência de gênero, podem ser refletidos no espaço educativo, reproduzidos e incentivados na formação das condutas e nos modos de pensar das crianças. Consideramos, por assim dizer, que o âmbito escolar configura-se como um espaço dialético entre processos educativos e influências sociais.

Nesse sentido, para atender ao objetivo desta pesquisa, que é o de investigar as percepções dos/as professores/as sobre as relações de gênero para que pudéssemos ter uma amostra da repercussão das representações sociais em torno dos gêneros no espaço educativo.

Assim, buscamos conhecer, por meio dos questionários, o ambiente escolar das instituições participantes desta pesquisa, no sentido de conhecer como estavam sendo trabalhadas as questões de gênero, a prática pedagógica em sala de aula e os comportamentos e interações dos/as alunos/as, para investigar a reprodução da violência de gênero implícita nos currículos, planejamentos de aula, prática dos/as docentes e interações cotidianas dos/as alunos/as.

Moreno (1999, pp.72-73, grifos do original) alerta que

é frequente encontrar professoras e professores sinceramente convencidos de que erradicaram o sexismo de suas aulas porque “tratam igualmente” as meninas e os meninos. Procuram não fazer nenhuma diferença entre seus alunos e respeitam suas atuações espontâneas, sua liberdade, sua maneira de ser e de pensar. Se não nos aprofundamos mais, esta postura pode parecer muito equitativa e justa. Mas vejamos se realmente o é e se conduz à erradicação do sexismo.

Nessas condições, amparamos a ideia de que a violência de gênero, em especial, nesta pesquisa, a da mulher, é fundamentalmente “um problema social, legal e cultural” (PRIORI, 2007, p.59), mas acrescentamos que seja um problema que atinge o espaço educativo – foco de nossas inquietações –, pois é no ambiente escolar que há a interação entre os sujeitos, as trocas de experiências, a construção e reprodução de estereótipos que podem fomentar posicionamentos e concepções de determinados grupos que violem os direitos do ser humano.

Não podemos deixar de salientar que os/as profissionais da educação devem atuar de forma adequada, pois sua função social está amparada na transmissão da aprendizagem formal, científica e organizada historicamente. Além disso, a escola deve ser um espaço de apresentação de saberes que se pretendem universais, mas também *lócus* de particularidade e parcialidade de manifestações culturais de grupos específicos (BRAGA, 2008).

É fato, porém, que os/as alunos/as cheguem à escola com concepções que lhe foram transmitidas no âmbito familiar,

[...] marcados por uma série de elementos externos que os levam a criar para si mesmos uma imagem particular do mundo, influenciados pela sociedade androcêntrica que os rodeia. A escola não pode, de maneira nenhuma, deixar que meninas e meninos fiquem, em relação ao funcionamento de sua sociedade, com algumas ideias tão pouco evoluídas [...] (MORENO, 1999, p.73-74).

Nesse sentido, defendemos a necessidade de mudanças consideráveis, no cenário social como um todo, para que não sejam reproduzidas as desigualdades de gênero e o pensamento sexista, discriminatório, dominador e violento no espaço educativo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR E NA DELEGACIA DA MULHER

A presente pesquisa, relacionada à violência de gênero e resultante das relações de gênero no contexto social e educativo, surgiu a partir de estudos anteriores, voltados a essa temática³. Além disso, é válido destacar que este projeto está vinculado à luta pelo Observatório de Violência de Gênero da UEM, que conseguimos concretizar no final de 2012.

Este estudo problematiza as percepções dos/as professores/as a respeito das relações de gênero e o modo como as práticas educativas representadas entre professores/as e alunos/as está perpetuando representações de gêneros que são incorporadas e disseminadas em formato de violência de gênero também fora do ambiente escolar. Consideramos tal ideia devido a não neutralidade da escola, pois além de ser um espaço de formação cognitiva, encontra-se nela “*locus* de particularidades e parciais de manifestações culturais de grupos específicos” (MAIO, 2011, p.181-182).

A título de verificação, tivemos como campo de pesquisa duas escolas municipais do ensino fundamental de Maringá-PR e a Delegacia da Mulher da mesma cidade. Justificamos a escolha dessas escolas pela disponibilidade apresentada no momento em que elas foram contatadas. Já a escolha por duas instituições justifica-se pela necessidade de quantificar mais dados, uma vez que a primeira escola (escola A) possuía apenas uma turma de 5º ano, totalizando 04 (quatro) professores/as; por essa razão, aglutinamos mais uma escola para atingir um grupo de 12 (doze) professores/as, que seria, a nosso ver, um número considerável para visualizar nos discursos, a partir das relações de gênero, se há, de modo geral, a perpetuação e a manutenção da violência de gênero, em específico, contra as mulheres, que ainda sofrem repressão e desigualdade social.

³ Destacamos, projetos e pesquisas individuais sobre Formação de Professores/as para Educadores/as Sexuais, Abuso Infantil, Questões Pedagógicas: Sexualidade e Gênero e outros realizados junto ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual (NUDISEX).

A pesquisa nos 5ºanos corresponde ao fato de que é o ano em que se trabalha com conteúdos curriculares sobre o aparelho reprodutor. Dessa maneira, acreditamos que haveria nessa etapa escolar a possibilidade de questionamentos e conversas na relação professor/a e aluno/a sobre essa temática.

Como o recorte dissertativo está voltado à violência contra as mulheres, justificamos, dessa maneira, a importância da investigação na Delegacia da Mulher, para que se possa obter um panorama do que é recebido por essas instituições quanto às práticas e representações sociais de gênero que promoveram desigualdades e tipos de violência contra as mulheres, que são as maiores vítimas de padrões normativos constituídos e reproduzidos pela sociedade, dentre eles, a escola.

A partir de fundamentos teóricos, partimos da hipótese de que, mesmo com o avanço da evidência social das mulheres, ainda é presente a desigualdade de gênero entre o masculino e o feminino nos vários aspectos sociais, especialmente, nos culturais, linguísticos e econômicos, num mecanismo de separação, opressão e hierarquia do gênero masculino sobre o gênero feminino, justificado pela ideia patriarcal e biológica, ideia que observamos nesta pesquisa.

A pesquisa aconteceu da seguinte forma: iniciamos a pesquisa exploratória, com estudos e pesquisas de caráter teórico, de levantamento de livros e textos acadêmicos que abordam as relações de gênero no espaço social e educativo, bem como as práticas que culminam na violência de gênero contra as mulheres. Trata-se de uma pesquisa exploratória por ter um caráter bastante flexível que possibilita a consideração dos mais variados aspectos que se relacionam ao fato estudado (GIL, 2002). A pesquisa exploratória envolve: “a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’” (SELLTIZ *et al.*, 1967, p.63 *apud* GIL, 2002, p.41).

Para atingirmos os objetivos propostos, após a revisão da literatura, partimos para a coleta de dados na Delegacia e nas escolas. Os instrumentos

utilizados nesta pesquisa foram: aplicação de entrevista semiestruturada e questionários.

No caso de pesquisas com pessoas, os dados podem ser colhidos por meio de: 1) observações dos sujeitos em situações espontâneas no seu ambiente; 2) observação dos sujeitos em situações criadas artificialmente; 3) aplicação de questionários ou entrevistas voltadas para o que as pessoas pensam ou fazem (MORI, 2011, p.54).

Em seguida, aplicamos os questionários para os/as professores/as de duas escolas de ensino fundamental da rede pública, municipal de Maringá-PR, que lecionam nos 5º anos, considerando ser o último ano das séries iniciais e/ou do primeiro ciclo. Neste campo, objetivamos conhecer as percepções dos/as professores/as sobre gênero e sobre a violência de gênero, identificar como as questões de gênero são trabalhadas na prática pedagógica dos/as professores/as e nos conteúdos disciplinares e analisar se os/as professores/as percebem a violência contra as mulheres no contexto social e como percebem.

Posteriormente, visitamos a Delegacia da Mulher e fizemos uma entrevista semiestruturada com a delegada responsável, buscando conhecer o trabalho realizado, os dados estatísticos da violência de gênero na cidade de Maringá, o público atendido, entre outros aspectos.

3.1. Campos de Estudo

Os locais de pesquisa foram duas escolas de ensino fundamental, da rede municipal de Maringá-PR, nas quais aplicamos os questionários com os/as professores/as.

Outro campo de coleta de dados foi a Delegacia da Mulher de Maringá-PR, na qual realizamos uma entrevista semiestruturada com a delegada responsável.

3.2. Participantes

Para a aplicação da pesquisa, entramos em contato com os sujeitos citados anteriormente, totalizando 13 (treze) pessoas, sendo 01 (uma) delegada e 12 (doze) professores/as de duas escolas municipais de Maringá-PR (A e B). A escola A continha 01 (uma) turma de 5º ano, com quatro professores/as e a escola B continha três turmas de 5º ano, com 08 (oito) professores/as.

A escola A é uma instituição de pequeno porte, localizada em bairro, e seu atendimento destina-se à educação infantil e ao ensino fundamental de nove anos, além disso, há o atendimento de pessoas portadoras de deficiência visual, devido ao Centro de Atendimento ao Deficiente Visual (CMADV), localizado na própria escola.

Já a escola B é uma instituição de médio porte e atende aos bairros próximos. Seu nível de ensino concentra-se na educação infantil e no ensino fundamental de nove anos. Esta escola realiza o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais e, no período noturno, a escola oferece a modalidade de ensino de jovens, adultos e idosos, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha desses sujeitos de pesquisa deve-se ao fato de considerarmos professores/as os/as agentes da prática pedagógica que comumente condicionam e reproduzem as relações de gênero.

Segue tabela que corresponde à amostra do grupo de professores/as que responderam aos questionários. Lembramos que, para garantir o aspecto ético desta pesquisa, os nomes apresentados são fictícios.

Quadro 1: Professores/as dos 5º anos de duas escolas municipais de ensino fundamental de Maringá-PR.

	NOME FICTÍCIO	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	ATUA NA EDUCAÇÃO DESDE	FUNÇÃO NA TURMA	ESCOLA
1	Cristina	33	Feminino	Graduação em Pedagogia	2000	Regente	A
2	Rose	46	Sem resposta	Graduação em Pedagogia	Sem resposta	Artes	A
3	Maria	40	Feminino	Graduação em Educação Física e Pós-graduada	1996	Educação Física	A
4	Pedro	39	Masculino	Informática com especialização e créditos do Mestrado	2011	Informática	A
5	Fátima	41	Feminino	Graduação em Administração e cursando Pedagogia	1993	Regente	B
6	Selma	58	Feminino	Graduação em História e Geografia	1977	Regente	B
7	Paula	32	Feminino	Graduação em Pedagogia e Mestre em Educação	1999	Regente	B
8	Denise	43	Feminino	Graduação em Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa	1987	Arte	B
9	Rosa	40	Feminino	Graduação em Letras e Pós-graduação	1990	Arte	B
10	Telma	45	Feminino	Graduação em Letras e Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura	1987	Informática	B
11	João	50	Masculino (com dúvida) <i>sic</i>	Graduação em Biologia com especialização	1993	Informática	B

12	Vera	35	Feminino	Cursando Pedagogia	2005	Educação Física	B
----	------	----	----------	-----------------------	------	--------------------	---

3.3. Materiais

Nossa pesquisa de campo baseia-se em categorias prévias de análise, das quais formulamos perguntas como instrumento de coleta de dados, tanto para a delegada entrevistada, quanto para os/as professores/as das escolas. Os materiais utilizados na pesquisa foram um roteiro de entrevista (APÊNDICE 1), realizado com a delegada e um modelo de questionário (APÊNDICE 2), entregue nas escolas para ser respondido pelo corpo docente dos 5° anos. Utilizamos esses materiais, de diferentes naturezas, para a coleta de dados devido às escolas considerarem ser mais viável a entrega dos questionários para serem respondidos pelos/as professores/as sem a interlocução da entrevistadora. Dessa maneira, os questionários foram colhidos em outro momento, posterior à aplicação.

3.4. Procedimentos

Os/as participantes da coleta de dados foram previamente informados/as a respeito dos procedimentos e dos objetivos da pesquisa, por meio de uma autorização expedida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Após o aceite, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, pelo número CAAE – 0452.0.093.000-11, com aceite prévio dos entrevistados, após a assinatura do TCLE (APÊNDICE 3).

Com esta pesquisa de campo, objetivamos examinar as respostas dos/as professores/as para conhecer suas percepções sobre as relações de gênero. Em

outras palavras, visualizar como estão sendo tratadas as questões de gênero na escola e se há a produção e o incentivo implícito da violência de gênero, mais especificamente contra as mulheres. Objetivamos, ainda, conhecer os encaminhamentos contra a violência de gênero cometida às mulheres no espaço social, que chegam à Delegacia.

A partir das categorias prévias elencadas a seguir, elaboramos um questionário que foi entregue à coordenação das escolas para que os/as professores/as o respondessem.

- 1) Compreensão sobre gênero
- 2) Interações cotidianas
- 3) Gênero e Ciências
- 4) Gênero e Educação Física
- 5) Atuação pedagógica e gênero
- 6) Gênero e aluno/a
- 7) Compreensão de violência de gênero
- 8) Gênero e professores/as

Do mesmo modo, partimos das categorias prévias evidenciadas a seguir, que são os eixos norteadores da coleta de dados na Delegacia, para formular o questionário destinado à delegada.

- 1) Visão da violência de gênero
- 2) Motivos mais comuns desses casos
- 3) Encaminhamentos e tratamentos
- 4) Aspectos que se relacionam com os casos de violência de gênero
- 5) Escola e Delegacia da Mulher

A primeira fase da pesquisa de campo caracteriza-se pela aplicação dos questionários nas duas escolas. Foram entregues à coordenação os questionários estruturados para serem respondidos pelos/as professores/as. Os questionários foram recolhidos, em dia estipulado pela escola, no prazo de até sete dias.

A segunda fase da pesquisa de campo consiste na entrevista semiestruturada realizada com a delegada responsável pela Delegacia da Mulher de Maringá-PR. Nesse momento, a entrevista foi conduzida para que a participante, além de responder as questões do roteiro, também pudesse abordar livremente o tema em questão, possibilitando, assim, a inclusão de informações que estariam fora do solicitado. No entanto, a postura da entrevistada não foi muito solícita, talvez devido à indisponibilidade de tempo ou devido ao acúmulo de trabalho, a delegada atendeu somente ao roteiro, não deixando margem para um diálogo.

A análise dos dados coletados foi feita fundamentalmente numa abordagem qualitativa,

[...] a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não têm como finalidade contar opiniões e pessoas. Seu foco é principalmente a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar (GOMES, 2007 *apud* MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p.79).

Primeiramente, realizamos a transcrição, na íntegra, das 13 (treze) entrevistas (APÊNDICE 4) e, em seguida, passamos para a análise das respostas coletadas, por meio de agrupamentos temáticos, que mantinham alguma relação com as palavras: 1) **Gênero**, 2) **Violência de gênero**, 3) **Relação aluno/a/ e gênero** e 4) **Prática Pedagógica e gênero**.

Após a coleta de dados, tecemos análises fundamentadas em teóricos/as que abordam a questão de gênero e escola, bem como da violência de gênero contra as mulheres. Essas considerações serão apresentadas na próxima seção.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Análise de Dados

A fim de atingir os objetivos desta dissertação, que consiste em investigar as percepções dos/as professores/as sobre as relações de gênero e identificar os encaminhamentos contra a violência de gênero cometida às mulheres no espaço social, que chegam à Delegacia, realizamos reflexões, a partir de um olhar crítico às falas da delegada e dos/as professores/as, para produzir um discurso das análises das respostas como forma de resultado.

Diante do exposto, em relação ao professorado, observamos a relevância do gênero feminino, como revela o gráfico a seguir. A média de idade é de 40 anos, a maioria é licenciado/a e possui Pós-graduação.

GRÁFICO 1: Gênero do professorado



Devemos observar que o percurso histórico da educação foi marcado essencialmente pelas mulheres na docência. Muitos aspectos podem estar relacionados a esse fato: a vinculação da mulher com ideias de doçura, calma, cuidados e delicadeza, a relação da mulher com a maternidade, a ocupação das mulheres em espaços públicos não competitivos aos homens, entre outros.

A mulher é associada à educação desde o final do século XIX e início do XX, pois a ela era atribuído um importante papel na educação, que se pretendia democrática. Desde a criação da escola primária de ensino laico e obrigatório foi possível, nesse período, encontrar vários defensores da tese da vocação natural da mulher para o magistério. Nesse sentido, o discurso que a legitima como professora não é o elemento intelectual, mas seus “instintos” maternos, que são sinônimos de fé, sensibilidade, devotamento e abnegação (SFORNI, 1997).

Por mais paradoxal que possa parecer, a mulher, no século XIX, apesar de ser considerada intelectualmente inferior ao homem, foi enaltecida como “educadora por excelência”. Os homens, mais “lógicos”, “objetivos” e “racionais”, colocaram nas mãos das mulheres, mais “intuitivas” e “afetivas”, o ensino público (SFORNI, 1997, p.744).

Na maioria dos documentos educacionais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), encontra-se a predominância do gênero feminino. No entanto, sabemos que, na escrita, quando se diz “homem” incluem-se também as mulheres; se diz “o aluno”, quando a turma é mista, e “o professor”, mesmo quando há um campo feminizado no magistério (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

Analizamos algumas respostas dos/as professores/as com a finalidade de conhecer o que está por trás das palavras relacionadas ao gênero na escola, levando em conta as significações, como afirma Bardin (1977, p.46), a análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Com isso, observamos, nas respostas analisadas, que ainda há resquícios de uma

educação de norma sexista, que reproduz e incentiva implicitamente a violência entre os gêneros.

No trajeto das análises, destacamos falas que nos provocaram inquietações, afirmações, negações, equívocos, entre outros aspectos relevantes. Buscamos, a partir das significações das palavras, fundamentá-las teoricamente para nos proporcionar maior compreensão do contexto educativo em relação a essa temática em foco, uma vez que, conforme Bardin (1977, p.31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

No agrupamento da coleta de dados recolhemos 12 (doze) questionários dos/as professores/as e 01 (uma) entrevista aplicada à delegada.

Com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), reunimos os relatos dos/as professores/as em quatro grupos temáticos:

- 1) Conceito de Gênero**
- 2) Relação aluno/a e gênero**
- 3) Prática Pedagógica e gênero**
- 4) Violência de gênero na escola**

Em cada agrupamento temático, reunimos uma classe de respostas que se relaciona com o tema e, em cada uma delas, foi possível realizar discussões, enfatizando questões como: repressão sexual, interações, comportamentos, naturalização, didática, encaminhamentos das questões de gênero, separação, inferioridade, entre outros.

4.1.1. Conceito de Gênero

Temos um conjunto de 12 (doze) questionários respondidos pelos/as professores/as das duas escolas, que conceituam gênero de formas distintas.

Muitas respostas sobre o entendimento de gênero expressam resquícios de repressão sexual e de ideias naturalizadas para os gêneros, pois são tão praticadas, contadas, repetidas, reproduzidas que se tornam naturais em determinado contexto.

Dessa maneira, pautamos nossa análise em conformidade com a afirmação da autora Auad (2006, p.19), a saber: “as visões naturalistas sobre as mulheres, meninas, homens e meninos representam uma trava para a superação dessa situação”.

Com relação à questão 01, 02 (duas) professoras (Cristina e Maria) não responderam e muitos/as (Fátima, Pedro, Denise e Telma) responderam dando ênfase em outro aspecto, não fundamentando sua resposta a partir do que entendiam por gênero, como mostram os relatos:

Fátima - Quando li “gênero” (sic) achei estranho, mas logo entendi do que se tratava, não vemos a palavra gênero neste contexto, em nosso cotidiano⁴.

Pedro - Acredito que os professores precisam ter mais formação com relação a essa área, que há tanto tempo fora velada e agora se começa a fazer uma discussão. Nada mais que justa.

Denise - Penso que devemos respeitar as individualidades de cada um.

Telma - Procuo agir naturalmente, sem discriminação.

É possível observar, diante desses relatos, que o conceito e a discussão de gênero na escola não estão claros ou então esse conhecimento foi superficialmente abordado nas formações de professores/as, para que eles/as pudessem trabalhar com essa temática em seu cotidiano. Nesse caso, parece-nos que muitos/as só ouviram falar, sabem da importância, mas não é possível afirmar que houve formação e capacitação dos/as docentes no que diz respeito a essa temática. Em contrapartida, alguns enxergam essa discussão numa ótica de inibição dos preconceitos e discriminação, mas não de formação dos sujeitos a partir da sua prática.

⁴ Todas as frases grafadas em itálico, nesta seção, correspondem às respostas dos/as professores/as.

Nesse sentido, por não terem esse conhecimento, podemos considerar uma renúncia por parte dos/as professores/as. A falta de formação para a sexualidade no ambiente familiar e também profissional revela, conseqüentemente, a dificuldade em lidar com a temática de gênero, evidenciada nas respostas.

Destacamos a resposta de Pedro, *há tanto tempo fora velada*, que nos remete ao caráter histórico da repressão sexual, do oculto, do segredo e do silêncio quando se trata de assuntos relacionados ao sexo e à sexualidade. Como salienta Ribeiro (1990, p.16), “a repressão sexual é sociocultural, impõe regras e normas e leva ao estabelecimento de juízos de valor de acordo com os costumes de determinada época”.

A repressão sexual se mostra mais visível a partir do século XVIII, momento em que se conceituou o termo de infância, já que no século anterior, Foucault (1988) acreditava que se vigorava uma fraqueza sexual, pois as práticas sexuais não eram escondidas, às crianças era permitido realizar brincadeiras sexuais e, inclusive, elas eram estimuladas para isso.

Um dos estudiosos sobre infância, Postman (1999, p. 34), afirma que o conceito de infância apareceu na modernidade com a criação da prensa tipográfica.

[...] a tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio ser conhecido como infância.

Com o estabelecimento do conceito de infância, em meados do século XVIII, estabeleceu-se um novo olhar para a criança, entendendo-as como puras, inocentes e assexuadas. Nesse sentido, pontuavam que a conservação da “inocência” da criança em relação ao sexo ajudaria a mantê-la ignorante sobre esse assunto.

A partir dessa ideia, valorizaram um tipo de educação, que ao mesmo tempo mantinha as crianças desinformadas e estabelecia um padrão repressor de comportamento, visando mantê-las afastadas da curiosidade e dos conhecimentos sobre a sexualidade (BRAGA, 2002).

Atualmente, são evidentes, no espaço familiar e escolar, a dificuldade e a angústia em educar sexualmente as crianças e adolescentes. A família desconsidera a importância da educação para a sexualidade trabalhada desde a infância, ela a condena e a reprime por considerar que ao esclarecer essas questões estaria tirando a ingenuidade da criança. Além disso, a família acredita que a sexualidade será aprendida no momento adequado, sendo irrelevante conhecê-la na infância.

A escola passa a ser uma extensão da instituição familiar no que se refere à repressão sexual. Em contrapartida, é neste local onde se encontram frequentemente expressões das manifestações sexuais, bem como os desejos das crianças, que são reprimidas pelos adultos, no ambiente familiar, por exemplo. A escola age dessa forma porque há conceitos de negação à expressão da sexualidade que foram internalizados anteriormente e que agora estão sendo transmitidos e reproduzidos aos seus/suas alunos/as (SOUZA, 1997).

As respostas de Rosa e Vera, a seguir, também demonstram o desconhecimento sobre o conceito de gênero, elas o relacionam à ideia de direitos e respeito. Além disso, a ideia de individualidade, apontada nas respostas das professoras, é um conceito que não existe, porque faz parte de uma construção histórica e cultural. Seguem os relatos:

Rosa - *Devemos respeitar a individualidade de cada pessoa. Os direitos devem ser iguais.*

Vera - *Que todas as pessoas tenham respeitados os seus direitos, independente de masculino e feminino.*

As duas professoras relacionam o conceito de gênero com a violência sexista ou com a violação e até o abuso de direitos, mas, ainda assim, elas não conseguem responder ao solicitado.

Outra fala relevante foi de um professor, com formação em Biologia, que leciona na área de Informática:

João - Modismo populista, carregado de ideologias fugazes e inúteis. Com o fracasso da internacionalização as esquerdas trabalham agora com diferentes grupos: índios, mulheres, negros, gays etc.

Compreendemos que essa fala apresenta certo preconceito em relação às minorias. Essa fala que destacamos, revela uma crítica sem fundamento ao conceito de gênero, relacionando-o com a política esquerdista e com teorias que estudam as minorias.

Podemos verificar, diante dessa fala, que esse professor se posiciona dessa forma por conhecer a temática do sexo unicamente relacionada à área biológica e talvez sua base teórica critique os estudos contemporâneos. Dessa forma, para responder tal questão, utilizou de argumentos e posições teóricas para se posicionar contra os estudos das minorias da sociedade capitalista.

4.1.2. Relação aluno/a e gênero

Com relação às interações cotidianas entre os/as alunos/as, os comportamentos e como se relacionam em relação ao gênero, é relatado, pela maioria dos/as professores/as, de forma naturalizada, que na sala, na fila e no intervalo, há a separação entre gêneros, como mostram os relatos das professoras regentes, que acompanham esses três momentos dos/as alunos/as:

Cristina - Na sala de aula: *procuram ficar próximos. Quando separados, por algum motivo, tentam se aproximar. Na fila:* *são duas filas distintas. No intervalo:*

os meninos tendem a realizar brincadeiras e jogos como o futebol e as meninas ficam juntas, ora conversando, ora brincando.

Na primeira e na segunda resposta, podemos compreender que os/as professores possuem a ideia de que, se separar meninos e meninas, promoverão menos problemas relacionados à sexualidade e também haverá menos movimentação na sala. É possível observar que ainda se perdura a ideia da oposição entre os gêneros entre os/as professores/as e o resquício da repressão a qualquer manifestação da sexualidade dos sujeitos.

Com relação à ideia de separação sexista entre os/as professores/as para evitar constrangimentos e “desvios”, já abordada na primeira seção, podemos entender que

[...] as escolas podem ser um exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único: haveria apenas um modo adequado, legítimo e normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desses padrões significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2002 *apud* MEYER, 2004, p.11).

Esse tipo de educação naturaliza coisas de meninos e meninas e já os/as condiciona a praticar brincadeiras específicas ao seu gênero, pois desviar desse trilho seria no mínimo desconfortante e discriminatório. É possível verificar isso, por exemplo, no relato de Cristina, a partir das brincadeiras que ela observa nos intervalos.

A professora Fátima responde ao item C, no intervalo: *observo que eles brincam juntos, mesmo quando é basquete ou futebol, os quais os meninos gostam mais.* Nesse relato, percebemos que, nos momentos livres, ou seja, sem as orientações didáticas dos/as professores/as, os/as alunos/as se relacionam, porém, quando a professora afirma que tais esportes os meninos gostam mais, notamos a predominância dos paradigmas de gênero nas atividades esportivas, a ideia de que existem “coisas para meninos e coisas para meninas” ainda tem

muita autoridade e faz com que, muitas vezes, os próprios sujeitos se condicionem a reproduzir tais paradigmas.

Essa ideia de condicionamento está relacionada às práticas escolares, que produzem e posicionam os/as alunos/as que delas participam a seguirem um determinado comportamento, determinadas falas ou ações (AUAD, 2006).

Outra fala que nos inquietou foi da professora regente Paula que, no mesmo item, afirma: *poucas crianças, de gêneros diferentes, brincam juntas. Na maioria brincam separados, principalmente os maiores*. Esta fala assegura que há o predomínio da divisão sexista e que isso acentua com os/as maiores que vão reproduzindo os condicionamentos socioculturais do gênero.

A escola é um espaço de contradição, pois conforme Auad (2006, p.15), é um lugar que se “dá o discriminatório ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, como pode ser uma importante instância de emancipação e mudança”. Ela defende a ideia de igualdade entre o masculino e feminino, e que as diferenças não podem se confundir com as desigualdades.

A professora de Artes, Denise, elucida uma questão importante para a nossa análise. Nos itens “a” e “b”, que tratam da sala de aula e da fila, respectivamente, a professora afirma que *o aluno tem a opção de sentar, de realizar atividades à sua escolha* e que há *separação: masculino, feminino*. Os termos “separação” e “opção” sugerem que se há a separação do masculino e feminino, há a opção de reproduzir ou não, seguir ou não as determinações impostas em relação às representações de cada gênero.

O relato de Rosa – professora de Artes, sobre como os/as alunos/as se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero, nos apresenta a ideia de vergonha: *às vezes, acontecem que alguns alunos sentem vergonha sobre esta questão*. Esse termo “vergonha” nos remete a outras questões, tais como: medo, repressão, o ser dominante, abuso e insinuações.

Outra professora de Artes, Rose, afirma que os/as alunos/as se relacionam de acordo com *as influências que recebem por meio de sua classe social, sua religião, sua raça etc.* Essa ideia apresentada pela professora nos faz

compreender que a forma de se comportar, pensar e agir está relacionada aos aspectos culturais e às ideologias que foram produzidas e construídas para esses sujeitos. Diante desse relato, faz-se necessário salientar, novamente, a importância do conhecimento, da formação dos/as professores na educação para a sexualidade, proporcionando, assim, um conhecimento teórico no trabalho em sala de aula, que poderá guiar todo o trabalho escolar na busca por um ensino desmistificador de modelos instituídos pelas famílias. Conforme afirma Ribeiro (1990, p.20),

a filosofia de trabalho deve ser guiada pela busca de desmistificação dos estereótipos sexuais, (por exemplo, o machismo e a pré-determinação dos papéis sociais em função de cada sexo; a dupla moral sexual; a discriminação social pelo fato de se ser mulher) através da procura do equilíbrio entre posições radicais de extrema moralidade ou vulgaridade.

Destacamos a não-resposta de uma das professoras de Educação Física, Maria, que deixou em branco a questão 02, sobre as interações cotidianas. **“De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as?”**

- a) Na sala de aula**
- b) Na fila**
- c) No intervalo**

É possível que esse silêncio esteja relacionado à ciência de que a separação entre os gêneros, a classificação e a rotulação de atividades de meninos e meninas esteja incoerente. É bem provável que ela já tenha presenciado ou ainda presenciará tipos de violência entre os gêneros, no entanto, acreditamos que esses questionamentos tenham provocado, no mínimo, inquietação e incômodo a respeito desse assunto.

Já na questão 03, que trata especificamente sobre a prática da Educação Física, a professora transfere para os/as alunos/as a responsabilidade de

proporcionar o contato e a interação que deveria ser “natural” entre os/as estudantes. Ela afirma que *as atividades são aplicadas para todos sem separação. Entretanto, algumas atividades os alunos ainda entendem que devem ser separadas.*

A ideia relatada pela professora Maria também está expressa na resposta do professor de Informática, Pedro, para a mesma pergunta, no item “c”: *pouco que observo, meninos têm um estilo de brincadeira e meninas outros.*

Diante dessas falas, nos questionamos se são os/as alunos/as que realmente fazem essa separação ou se são condicionados a fazê-la já que ela lhes é imposta.

Podemos afirmar que os paradigmas que determinam a condição social de ser masculino e feminino são impostos e inculcados nas escolas como normas e padrões, condicionando, assim, os comportamentos sexuais, os tipos de brincadeiras e as práticas sociais. Essa perspectiva de formação de sujeitos nos moldes de separação e divisão sexista se tornou uma prática naturalizada no ambiente escolar, já que as relações socioculturais constroem e caracterizam os gêneros. Conforme Louro (1998, p.9)

[...] homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portando, nas e pelas relações de poder.

Diante dessas falas, nos questionamos, será que são os/as alunos/as que realmente fazem essa separação ou são os condicionamentos que já lhes já foram impostos? Podemos afirmar que os paradigmas que determinam a condição social de ser masculino e feminino são impostos e inculcados nas escolas como normas e padrões, condicionando assim, os corpos, os comportamentos sexuais, os tipos de brincadeiras e práticas sociais. Essa perspectiva de formação

de sujeitos nos moldes de separação e divisão sexista se tornou uma prática naturalizada no ambiente escolar.

Goellner (2011, p. 16) no livro “Corpo, gênero e sexualidade” contribui com a ideia de que,

se tivermos nosso pensamento orientado pelas certamente não vamos incentivar as meninas a jogar futebol ou os meninos a brincar de bambolê, não é verdade? E ao fazer assim, estamos contribuindo para reforçar o processo de generificação dos corpos e das subjetividades. Isto é, estamos educando um menino a ser um menino de acordo com o que a nossa cultura entende que é ser um menino. Daí perguntamos: não pode ser diferente? O que importa se um menino usa brinco? Ou se não gosta de jogar futebol? Será que isso vai interferir na sua sexualidade?

A título de complementação, reforçar o condicionamento dos corpos a condição social imposta a seu sexo, seria, além disso, uma condição para a violência entre os gêneros, pois se ser menino é sinônimo de força, racionalidade, rigidez e poder sobre as mulheres, e esta possuir uma postura sensível e delicada, estaria promovendo tipos de violências para firmar tal posição ocupada.

Além disso, não seguir as representações de gênero dominante não interferirá na sexualidade dos sujeitos, pois os desejos e prazeres e a orientação sexual não são necessariamente condicionado aos modos de ser homens e mulheres, pois “o gênero é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino” (GOELLNER, 2011, p.16). Já Weeks (2001, p.43), contribui que a sexualidade refere-se à expressão do indivíduo, a liberdade, a individualidade dos sujeitos, seus desejos, prazer físico, psíquico, e, composta de “[...] uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas [...]” que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais.

Destacamos a fala da professora de Informática, Telma, quando relata como os/as alunos/as se relacionam e se comportam em relação ao gênero: *aparentemente, normalmente, sem fazer apologia sobre os gêneros.*

O professor João, também de Informática, utiliza o termo “normal” ao responder à questão 02:

a) Na sala de aula: *normal, há separação em grupos.*

b) Na fila: *separação em grupos; há conversas de meninos e meninas.*

c) No intervalo: *normal, os grupos com o mesmo gênero se formam e interagem.*

Na primeira, sua resposta está um tanto incoerente, enfatizando que não faz apologia aos gêneros, mas ainda há desigualdade, preconceitos e diferenciação sobre os mesmos. O conceito “normal” relacionamos à norma, ao padrão da sociedade, a escola estaria reproduzindo o “normal”, o aceitável e os modelos que a sociedade identifica como feminino e masculino, excluindo assim, qualquer anormalidade que desvia do padrão estabelecido.

Se realmente acontece, conforme os relatos, que não há preconceitos, que respeitam os/as alunos/as nas suas interações de gênero, porque há a ideia de normal, o que seria esse normal? Seriam os padrões sociais de gênero? Nesse contexto, nossa inquietação é saber como são encaradas na escola aquelas pessoas que fogem da normalidade das representações sociais de gênero. Pois o normal seria o que está posto, o padrão, o que eles/elas visualizam, mas e o diferente? Talvez, esses/as são sucumbidos/as às normas de gênero, a se enquadrar na modelação dos corpos e nas atividades específicas de cada gênero, ou seja, nessa visão, também há uma violência implícita de gênero (GOELLNER, 2011).

Essa ideia pode ser vista na fala de João, que demonstra em seus relatos, posições contrárias ao tema, trata todas as questões de forma muito simples, entendendo que uma prática, a nosso ver, desigual, binária e separatista que pode resultar em violência entre os gêneros, para esse professor, com formação em Biologia, trata das práticas pedagógicas e interações como sendo “normais”, a

exemplo da fala “*Normal, há separação em grupos*” não se posicionando contrariamente sobre os relatos que presenciou.

4.1.3. Prática Pedagógica e gênero

Em relação às práticas pedagógicas, os encaminhamentos e as questões didáticas relativas ao gênero, destacamos algumas falas que nos provocaram inquietação.

A professora Maria, de Educação Física, em resposta à questão, “**Como você encaminha as questões didáticas em sala de aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?**”, relata que: *Em alguns momentos há reflexões sobre os gêneros nas aulas, principalmente nas atividades consideradas para “meninos” e para “meninas”*. No entanto, em sua resposta, não é possível saber quais eram essas reflexões, se elas estavam relacionadas a uma inquietação para mudanças das atividades específicas de meninos e meninas.

A mesma professora responde que nas aulas práticas de Educação Física: *As atividades são aplicadas para todos sem separação. Entretanto, algumas atividades os alunos ainda entendem que devem ser separadas*.

Nesse cenário, ainda está presente a ideia da divisão sexista que foi produzida nos/as alunos/as e que eles/as estão ajudando a perpetuar. Além disso, é possível perceber que a professora acaba por transferir para os/as alunos/as a responsabilidade que lhe caberia, pois não relata que realiza, nessas situações, intervenções pedagógicas que contrariam tal postura, mas que os/as encaminham para atividades coletivas, entendendo serem conteúdos disciplinares.

Pedro, professor de Informática, responde à questão de como são encaminhadas as questões didáticas em relação ao gênero, dizendo que: *Na aula de informática educacional, as atividades são iguais, tanto para o masculino e feminino. Apesar de que se você deixar livre, meninos irão escolher jogos virtuais e meninas, atividades mais na área da sensibilidade*.

Diante dessa fala, tais comportamentos das meninas e dos meninos são mais visíveis devido à condição social que foi imposta aos gêneros, ou seja, modos de ser e de agir para o masculino e o feminino esperados pela sociedade. Acreditamos que essa busca de atividades específicas está relacionada à ideia culturalmente estabelecida do masculino ligado à força, coragem e virilidade e o feminino ligado à emoção, delicadeza, fragilidade, entre outras.

Considerando que o gênero é uma construção social, então, aquilo que no corpo é visto como masculino e feminino são também construídos, um exemplo disso, expresso no livro “Corpo, Gênero e Sexualidade”.

Há algum tempo atrás, por exemplo, um menino que usasse cabelos compridos e brincos provavelmente teria a sua masculinidade questionada, visto que essas marcas eram consideradas femininas. Nos dias de hoje, essa suspeição já não se aplica, porque os brincos fazem parte dos adornos corporais de meninos e meninas, assim como o uso de cabelos compridos, curtos, coloridos, etc. (GOELLNER, 2011, p. 15-16).

Nesse sentido, podemos entender que há várias formas de viver a feminilidade e a masculinidade, pois possuir as representações de gêneros de certa forma diferente do seu sexo, como, por exemplo, meninas usarem bonés e meninos chorarem não deixará de o mesmo exercer a sua sexualidade (GOELLNER, 2011).

Aqui cabe a intervenção do/a professor/a no que diz respeito à quebra desses paradigmas, pois há muita divergência, existem meninas que se identificam com jogos virtuais e ativos e meninos que gostam também de atividades mais calmas e criativas e, nesse sentido, não está comprometendo nem influenciando a expressão da sua sexualidade.

Outra resposta a essa pergunta que merece destaque é a da professora regente Cristina: *A maioria são meninos, temos 4 meninas. Procuo distribuí-los, mas a junção é inevitável. São tratados e encaminhados da mesma forma, porém as intervenções com os meninos são maiores, principalmente para a chamada de atenção ao conteúdo.*

Essa fala é intrigante pelo fato de que os meninos estão frequentemente relacionados a problemas de indisciplina. Para Auad (2006, p.33), “as construções sociais sobre o masculino, assim como as ideias relativas ao que esperar de um menino, podem conter dados que associem os meninos à imagem de ‘bagunceiros’ ou ‘ameaçadores da ordem’”. A autora afirma ainda que

homens e meninos teriam, por uma série de fatores, maior facilidade em recusar autoridade porque, de vários modos, esse é um comportamento mais aceito, ou quase esperado, dos seres que possuem pênis (AUAD, 2006, p.34).

A recusa à autoridade da professora pode ser entendida como certa independência e autonomia, este fato, por muitas vezes, é considerado pelos/as professores/as como uma manifestação desejada e necessária da masculinidade. Já as meninas buscarem essa postura, pode ser entendido como algo que não combina com o feminino (AUAD, 2006).

Observamos, também, o relato de Denise, professora de Artes: *Como trabalho com Arte, às vezes faço atividade de separação: só voz masculina, só voz feminina. Olhar masculino ou feminino sobre determinado assunto.*

Conforme o relato, a prática pedagógica da professora de Artes em relação ao gênero está voltada a um determinismo biológico, pois considera que as diferenças físicas, psíquicas entre o masculino e o feminino podem influenciar em uma atividade curricular.

4.1.4. Violência de gênero na escola

Neste item, foram reunidos aspectos relacionados às questões sobre o significado de violência de gênero, as contribuições da escola na prevenção da violência de gênero, se há contribuição da escola na produção da violência de

gênero e como, nos dias atuais, as mulheres estão sendo vistas em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Sobre a questão, “**O que significa a violência de gênero?**”, podemos salientar que houve muitos equívocos e o não atendimento ao solicitado, revelando, assim, o desconhecimento desse conceito por grande parte dos/as professores/as entrevistados, o que resulta, em certa medida, na produção e manutenção das separações sexistas que podem provocar a violência entre os gêneros.

Alguns/mas professores/as responderam de forma incoerente, vaga, sintética, sem sentido, às vezes, e até pretenciosa, demonstrando, de modo geral, o não conhecimento sobre a temática, como evidenciam os relatos seguintes:

Rose - *Para mim é considerar o meu olhar como certeza absoluta.*

Maria - *Significa não entender os limites de cada um, não respeitar as diferenças e características individuais.*

Pedro - *Não respeitar as características do outro.*

João - *O mesmo que violência geral.*

A partir desses relatos, foi possível percebermos que além de muitos/as não possuírem conhecimento sobre gênero, também desconhecem a temática da violência de gênero, em especial contra as mulheres. As falas dos/as professores/as (Maria, Pedro e João) demonstram um vago conhecimento ou apenas uma ideia do que seria violência de gênero, não atendendo, pois, ao solicitado.

Essas discussões não estão presentes na formação dos/as professores/as, nem no interior da própria instituição, nesse sentido, as práticas educativas estão perpetuando as representações de gêneros e culminando na promoção das desigualdades e dos comportamentos dos homens mediante as violências de gênero contra as mulheres.

A fala de Rose representa um equívoco em dizer que seu olhar sobre o assunto é o correto, considerando-o como *certeza absoluta*, mas esse seu olhar é

composto por modos de pensar, crenças, religião, ideologias que foram constituídas no decorrer da sua história. Como sabemos, na escola, o conhecimento não deve estar pautado no senso comum e nos conhecimentos espontâneos dos adultos, mas nos conhecimentos científicos.

A escola é uma instituição cuja principal função consiste na socialização do saber elaborado e não espontâneo, saber científico, sistematizado e não fragmentado, com cultura erudita e não popular. Com a organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) pelos quais cada ser humano realiza, como segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2005).

A ideia de individualidade, de particularidade e de direitos está muito presente nos discursos dos/as professores/as, isso pode ser relacionado ao fato de o discurso neoliberal estar pautado no indivíduo, no trabalho para a ascensão dos sujeitos, como mostram as falas a seguir:

Denise - *É quando não há o respeito com as particularidades de cada um: física, emocional, intelectual, social.*

Rosa - *Significa não respeitar a individualidade de cada ser humano.*

Destacamos, também, a fala de Vera, professora de Educação Física, que desconhece a ideia de violência de gênero e faz relação com o trabalho e o dinheiro, este último assumindo a ideia central para esta professora. Percebe que esta referência está relacionada à ideia mais comum da violência de gênero, ou seja, evidencia-se o senso comum sobre o assunto, o destaque do homem no mercado de trabalho. No entanto, sabemos que essa temática não se resume à inferiorização da mulher na questão salarial.

No que se refere às contribuições da escola para a prevenção da violência de gênero, a professora Maria afirma que deve haver *informação e formação*, mas não informa que tipo e como ocorreria tal (in)formação. Entendemos, dessa maneira, que a professora possui um conhecimento restrito para responder tal pergunta.

Alguns/mas responderam a essa pergunta de forma confusa, o que demonstra, novamente, desconhecimento sobre a temática. É o caso dos/as professores/as Rose, Pedro e Rosa:

Rose - *A escola contribuirá quando existe liberdade de expressão.*

Pedro - *Sempre orientar em relação ao respeito entre os gêneros, ou seja, a diversidade é algo natural e rico.*

Rosa - *Valorização da pessoa e no trabalho com os direitos humanos.*

A professora de Informática, Telma, destaca a ideia de indivíduo e não o aspecto social: *A escola tem trabalhado o tema de forma a conscientizar o indivíduo, a respeitar as diferenças entre as pessoas.* Essa professora faz uso do conceito de “indivíduo”, no entanto, poderia ter utilizado o termo “sociedade”, que dá ideia de coletividade.

Neste momento, buscamos destacar as respostas relativas às questões de como as mulheres estão sendo vistas em relação ao trabalho e nas relações sociais, bem como, se há momentos que a escola contribui para a produção da violência contra as mulheres.

Alguns/mas professores/as responderam de forma sucinta e algumas vezes confusa, fazendo relação a outros aspectos, porém, de modo geral, apresentaram algumas respostas coerentes e relevantes para nossa análise.

Na fala da professora regente Cristina, e da professora de Artes, Rose, é possível perceber que elas consideram ter ocorrido um forte crescimento das mulheres no mercado de trabalho e na vida social, como descrevemos a seguir:

Cristina - *Ela assumiu muitas responsabilidades com bastante competência, o que por vezes tem “assustado” e “inibido” alguns homens com a falta de postura, compromisso e responsabilidade, sendo assim, muitas dão conta da casa, dos filhos e do lado profissional.*

Rose - *As mulheres estão assumindo cada dia mais postos e posições que eram consideradas tipicamente masculinas tanto nos comandos da família como em suas profissões. Exemplo disso é que temos finalmente uma presidente mulher.*

Essas falas são pertinentes no que diz respeito à constatação do avanço e da ocupação das mulheres no espaço social. No entanto, esse crescimento não está presente em todos os lugares, as Delegacias da Mulher, por exemplo, recebem a todo o momento casos de violência.

A mesma professora, Rose, na resposta relacionada à contribuição da escola na violência de gênero contra a mulher acredita que *embora a escola reproduza comportamentos do feminino e do masculino, a escola, como instituição é um organismo vivo que percebe as mudanças sociais e culturais que vão ocorrendo ao longo dos tempos*. Parece-nos coerente a ideia de que a escola modifica conforme a sociedade e de que as mulheres estão ocupando os espaços dos homens. O que nos inquieta na resposta dessa professora à questão anterior, no entanto, é por que há o reforço da divisão sexista na fila, na sala e nas atividades consideradas de meninos e meninas, se a escola *é um organismo vivo que percebe as mudanças sociais e culturais que vão ocorrendo ao longo dos tempos*.

A partir das análises das falas, é possível perceber que o fator cultural e as relações de poder são socialmente constituídos e evidenciados nas relações de gênero. Nas respostas dos/as professores/as, de modo geral, há uma visão de que as relações de gênero são construídas e reproduzidas cultural e historicamente e de que elas devem ser conduzidas, a fim de não promover a manutenção da violência de gênero. No entanto, para que o trabalho emancipatório se concretize, é fundamental um conhecimento sobre a temática para que a intervenção pedagógica seja sólida e efetiva, sem a reprodução das desigualdades.

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder (AUAD, 2006, p.19).

Destacamos, ainda, que com a não resposta de muitos/as professores/as que previamente aceitaram contribuir com a pesquisa e com outras respostas sem sentido, incertas ou genéricas, tornou-se possível concluir que as práticas escolares estão ocultas. Em outras palavras, sabe-se da sua incoerência e da falta de conhecimentos, os/as professores/as tentam relatar que não existe a separação de gênero, mas em poucas palavras é possível identificar que há a divisão sexista, calcada em uma base patriarcal, que propicia conseqüentemente, a promoção da violência de gênero expressa no convívio social.

Ainda, em relação à pergunta de como as mulheres estão sendo vistas na sociedade atual, a resposta de Pedro, professor de Informática, foi intrigante *“Com mais respeito. Consideradas capazes. Entretanto, me despertou a atenção em relação à eleição da Dilma, pois conforme pesquisa, a presidente era mais rejeitada pelo gênero feminino”*. Diante disso, nos propomos a investigar, e conforme mostra o site da UOL, na Folha de São Paulo, em 10 de abril de 2010, as intenções de voto a Presidência da República mostra que em relação ao eleitorado feminino, José Serra (PSDB) leva vantagem sobre a petista Dilma Rousseff. O demógrafo José Eustáquio Diniz Alves, do IBGE, analisa esse indicativo entendendo que a sociedade brasileira é mais conservadora do que se imagina.

Esta informação pode estar relacionada à ideia do patriarcado ainda muito presente. A partir dos estudos de Saffioti (2004), o homem é visto como o detentor do poder, o provedor, protetor, ou seja, muitas mulheres talvez ainda estão condicionadas ao machismo social, de que o homem será capaz de prover condições de manter um lar, um espaço, uma instituição e até uma nação, já as mulheres estão relacionadas ao espaço privado, à fragilidade e às características emocionais.

Nesse sentido, fica evidente uma estrutura hierárquica, que confere aos homens o direito de dominar as mulheres, essa relação funciona até mesmo acionada pelas mulheres, pois estão inculcadas da ideologia do patriarcado, assim elas desempenham funções, tais como disciplinar os filhos, seguindo a lei do pai (SAFFIOTI, 2004).

Na fala de Fátima, *"as mulheres têm contribuído muito para o país, muitas vezes é chefe da família e cria seus filhos sozinha. Sendo assim, a mulher hoje, apesar de alguns problemas que vão existir sempre, está conseguindo respeito e mostrando que é capaz"*. Destacamos quando diz que *"apesar de alguns problemas que vão existir sempre"*, ou seja, há nelas, o resquício histórico da ideia do patriarcado e que há muito que ser feito, tanto nos estudos, nas lutas, na conscientização contra a violência de gênero, quanto nas conquistas pelos espaços, igualdade de cargos e salários para as mulheres, como também relata nas respostas das professoras, Selma (regente) e Vera (educadora física), respectivamente:

"Em minha opinião a mulher conseguiu um grande avanço em sua projeção social, seja no trabalho ou em qualquer outro aspecto da vida em sociedade. Mas ainda há muito a conquistar, principalmente no que diz respeito a cargos e salários".

"Ainda sente a desvalorização salarial mesmo tendo capacidade".

Um fala inquietante foi da professora regente Paula, esta, mesmo demonstrando ter um conhecimento sobre as questões de gênero, comprova que ainda há ideias conservadoras em relação à mulher, que são retratos da construção histórica e cultural em torno do gênero feminino, vejamos:

"Aparentemente estão sendo mais "respeitadas" no que diz respeito às capacidades, no entanto não são valorizadas como deveriam. Também têm sido foco de muitas críticas em relação às roupas, costumes e condutas".

Quando trata da questão *"também têm sido foco de muitas críticas em relação às roupas, costumes e condutas"*, relacionamos a uma ideia normativa em relação os comportamentos sociais estabelecidos ao gênero feminino, que reprime, exclui, inferioriza e até violenta quando este categoria assume uma postura desviante (MEYER, 2004).

Podemos comprovar como essa fala da professora permanece presente na sociedade contemporânea, destacando um movimento de contestação que

ocorreu no Canadá e que está tomando proporção mundial, A Marcha das Vadias. Conforme o *Blog - Movimento-se UEM*, em 2012, o movimento teve início depois de um policial, em uma palestra, ter dito às mulheres para não se vestirem como "vadias", pois assim não seriam estupradas. Essa fala causou grandes proporções e as mulheres canadenses responderam à altura: "se ser vadia é ser livre, então somos todas vadias". Afirmam que vivemos em uma sociedade opressora à moral machista, à moda, aos padrões de beleza, de comportamentos, pela mídia e pela indústria cultural. Essa postura obriga e até violenta as mulheres, de modo geral, a assumir e seguir para permanecer nos padrões normativos da sociedade.

Ninguém nasceria masculino ou feminino, mas se tornaria masculino ou feminino sempre de acordo com as definições e as modelações que uma dada sociedade e uma dada cultura dão para esses conceitos, para a própria materialidade do corpo (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 38).

Outros/as professores/as como Denise, Rosa, de Artes e Telma e João, de Informática, responderam as questões em relação às mulheres de forma confusa e sucinta e com uma conotação de descaso ao tema pesquisado, pois não responderam sobre a sua opinião, mas sim, de forma descomprometedora da sua atuação propriamente. Isso nos fez refletir sobre vários sentidos, o desconhecimento da temática e o uso do senso comum, ou seja, não há a produção e formação de conhecimento científico sobre esse assunto no interior da escola e também o descaso, a falta de preocupação e até acreditando ser desnecessária essa discussão, por consideraram comuns e naturais na sociedade, como descrevemos abaixo:

Denise - *Depende da cultura do professor, da comunidade da qual fazem parte.*

Rosa - *Depende da filosofia de cada instituição.*

Telma - *Depende do ponto de vista, se machista, veem o sexo feminino com menosprezo, se é consciente, respeita e admira o sexo oposto.*

João - *Nos dias atuais significam talvez 70 ou 90 anos em diante, é normal, todos trabalham, vivem, morrem, fazem sexo etc.*

Ainda baseada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), realizamos a análise da entrevista com a delegada responsável pela Delegacia da Mulher de Maringá – PR. Reunimos as respostas concentradas em dois grupos temáticos:

- 1) Atendimento;**
- 2) Violência de gênero e sociedade.**

4.1.5. Atendimento

Na entrevista realizada com a delegada de Maringá - PR colhemos informações sobre como acontece o atendimento das mulheres vítimas de violência de gênero, os casos mais frequentes, os motivos e como são encaminhados e tratados os casos que chegam à Delegacia.

A violência de gênero é uma das facetas da criminalidade social que atinge comumente mulheres, crianças, adolescentes e outros grupos sociais, causando danos irreparáveis à vida. Ela é inerente ao padrão das organizações sociais de gênero conhecidas e, por sua vez, é tão estrutural quanto a divisão da sociedade em classes sociais (PRIORI, 2007, p.25).

Destacamos na fala da delegada, em relação ao atendimento, que muitas *“ocorrências são no âmbito psicológico”* e os *“casos frequentes são criminais (previstos pelo Código Penal), patrimoniais, físicos e psicológicos”*. Relata também que *“a violência de gênero feminino tem ocorrências em todas as idades”* e *“aproximadamente 12 registros por dia e 1.000 em andamento”*.

Diante dessa fala, trazemos Priori (2007, p.25) elucidando que a violência manifesta nas mais variadas formas.

Fatores econômicos, políticos e culturais, juntamente com crimes conjugais e desgaste nas relações pessoais são desencadeadores das múltiplas formas da violência, entre elas a de gênero, e geram consequências irreparáveis para os indivíduos, para a família e para os diferentes grupos da população.

Nesse contexto, a violência contra mulher tem relação com a violência ocorrida no espaço doméstico e/ou familiar que por muitas elas “são partícipes dessas relações” utilizadas por alguns/mas autores/as (GREGORI, 1992; GROSSI, 1994, 1998; SOARES, 1999, *apud* CAMPOS, 2001, p.304).

[...] a violência de gênero desencadeia nas vítimas fatores emocionais como medo, constrangimento, abalos psíquicos e desestrutura a personalidade devido à opressão constante em que convivem, contribuindo para o sentimento de culpa, debilidade emocional, isolamento e inferioridade (PRIORI, 2007, p.41).

No encaminhamento dos casos ocorre de modo que “*são solicitadas medidas protetivas ao Juiz para a vítima, instaura um inquérito judicial e também são ouvidas as testemunhas para fechamento do caso*”.

A violência praticada contra as mulheres ocorria, muitas vezes, pela “[...] conciliação do conflito com a conseqüente renúncia⁵ do direito da vítima de

⁵ Dados sobre Violência Contra as Mulheres no Brasil e no Mundo – CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria afirmam em pesquisas:

- A importância da manutenção da família para as mulheres e a fragilidade na apuração e punição da violência doméstica são fatores que desestimulam a denúncia da vítima. A violência contra a mulher é praticada, portanto, de forma continuada. Para as que reconhecem já terem sido agredidas, 50% afirmam ter sofrido agressão quatro ou mais vezes. Outras 28% só admitem uma única agressão e 21% já foram agredidas duas ou três vezes;

- No universo pesquisado 17% das entrevistadas reconhecem já ter sofrido algum tipo de violência doméstica. Deste total, 54% afirmam ter sofrido violência física, seguida pela violência psicológica (24%), violência moral (14%) e, apenas, 7% assumiram ter sofrido violência sexual doméstica;

- Uma em cada cinco brasileiras declara espontaneamente já ter sofrido algum tipo de violência por parte de um homem. A cada 15 segundos uma mulher é espancada por um homem no Brasil;

representar e de ver seguir o processo até uma solução efetiva” (CAMPOS, 2001, p.303).

Diante da insistência de alguns juízes, algumas mulheres vacilavam, diziam que se o marido ou companheiro mudasse, ela desistiria do processo ou, se ele assumisse o compromisso de não mais agredi-la ou ameaçá-la, estaria tudo bem. Esse comportamento me incomodava, pois, de um lado, como advogada, devia representar o interesse da vítima, mas, de outro, pesava o esforço militante de quem atuava em questões de gênero e desejava a aplicação da pena, sem conciliação, de modo a não violar o direito ali em jogo das mulheres e nem transacioná-lo como mercadoria (CAMPOS, 2001, p.303).

Nesse contexto, as questões culturais e históricas de que mulheres são inferiores e oprimidas aos homens e que nas relações de poder elas ocupam posição desigual ao masculino ainda é latente, podendo ser vista principalmente nos relato acima da autora.

4.1.6. Violência de gênero e sociedade

Apresentar a resposta da delegada sobre a violência contra as mulheres em relação aos aspectos sociais e culturais é importante, pois os casos que

- 9% das mulheres já ficaram trancadas em casa, impedidas de sair ou trabalhar; 8% já foram ameaçadas por armas de fogo e 6% sofreram abuso, forçadas a práticas sexuais que não lhes agradavam;

- Entre as mulheres que já sofreram espancamento, 1/3 (32%) afirma que isso só aconteceu uma vez, enquanto outras 20% diz ter ocorrido 2 ou 3 vezes. A declaração de espancamento por mais de 10 ou várias vezes é comum a 11% das mulheres que já passaram por isso, além de 15% que não determinam a quantidade, mas o tempo que ficaram expostas a esse tipo de violência. Há mulheres que sofrem ou sofreram espancamentos por mais de 10 anos, ou mesmo durante toda a vida (4%, ambas);

- A responsabilidade do marido ou parceiro como principal agressor varia entre 53% (ameaça à integridade física com armas) e 70% (quebradeira) das ocorrências de violência em qualquer das modalidades investigadas, excetuando-se o assédio. Outros agressores comumente citados são o ex-marido, o ex-companheiro e o ex-namorado, que somados ao marido ou parceiro constituem sólida maioria em todos os casos;

- Em quase todos os casos de violência, mais da metade das mulheres não pede ajuda. Somente em casos considerados mais graves como ameaças com armas de fogo e espancamento com marcas, cortes ou fraturas, pouco mais da metade das vítimas (55% e 53%, respectivamente) recorrem a alguém para ajudá-las.

chegam *“geralmente os casos estão relacionados a aspectos culturais, drogas, álcool, entre outros”*.

A delegada afirma que *“a procura à Delegacia é maior pela classe baixa, mas acredito que exista em todas as classes sociais”*.

Quando se trata que a violência entre os gêneros ocorre devido a aspectos culturais, podemos fazer referência à ideia da construção e modelação social que determinam ser masculino e feminino. Assim nas relações de gênero há *“desigualdades advindas do processo de construção das identidade”* (PRIORI, 2007, p.26).

Essas desigualdades de gênero colaboraram para a construção das relações de poder, ou seja, ao criarem estereótipos femininos e masculinos, baseados em princípios de submissão e dominação, forjaram relações desiguais de poder entre os gêneros (PRIORI, 2007, p.26).

No que se refere à escola, a visão da delegada sobre a contribuição da educação na prevenção da violência de gênero é *“que se inclua até em algumas matérias a questão do gênero. Que trabalhe a ideia de que não se deve inferiorizar a mulher e que o homem não é detentor do poder sobre ela. Para que não reflita a violência de gênero na sociedade futura”*.

Essa fala da delegada comprova nosso caminho metodológico de estudos, em que buscamos compreender no campo educativo as percepções das relações de gênero dos/as professores/as, para verificar se por meio das práticas pedagógicas e as interações cotidianas entre os/as alunos/as reproduzem, mantêm e naturalizam as modelações dos gêneros que culminam na produção de sujeitos com práticas violentas entre o masculino e feminino, que irão viver na sociedade, esta sociedade que produz, reproduz e mantêm relações violentas em torno dos gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação nos proporcionou, a partir dos objetivos propostos, no qual buscou investigar as percepções dos/as professores/as sobre as relações de gênero no espaço educativo e o cenário da violência de gênero contra as mulheres no espaço social, que chegam à Delegacia da Mulher, uma vinculação com a teoria estudada e a prática da pesquisa. Consideramos que conseguimos visualizar uma amostra de como acontecem as relações de gênero no espaço educativo, confirmando assim nossa hipótese de que a sociedade em geral influencia a escola por meio dos mecanismos de poder vinculados a paradigmas construídos em torno dos gêneros, bem como a contribuição da Delegacia que se configurou como o resultado da existência de representações sociais desiguais do masculino para com o feminino.

Consideramos válidos os estudos apresentados na presente pesquisa, pois proporcionaram a compreensão das relações sociais entre o masculino e feminino, a modelação dos corpos e naturalização dos comportamentos sociais relacionados à cultura e às relações de poder estabelecidas socialmente que produzem e influenciam a violência entre os gêneros, em específico contra as mulheres, que ocupam histórica e culturalmente posição inferior aos homens.

A finalização desse trabalho contribuirá para suscitar novas pesquisas com a finalidade de quebrar os paradigmas existentes em torno do gênero, bem como movimentar e estimular nosso projeto pela efetivação do Observatório de Violência de Gênero na Universidade Estadual de Maringá.

Com nossa análise foi possível concluir que no que se refere à violência de gênero, vale a pena pensar que, muitas falas, de certa forma, estavam coerentes ao solicitado, atendendo a um “politicamente correto”, mas essa coerência nas respostas pode ser contestada e repensada, pois se os/as docentes acreditam que a escola não trata de nenhuma questão de gênero com inferiorização e

respeitam as diferenças, em contrapartida, fazem a separação entre os gêneros, tanto fisicamente quanto em atividades pedagógicas.

É relevante destacar que a não resposta de muitos/as professores/as às questões que aceitaram contribuir e até por muitas vezes trouxeram respostas sem sentido, muito incertas e amplas, tornou possível perceber, que as práticas escolares em relação aos gêneros estão ocultas, no sentido que sabem da sua incoerência e falta de conhecimentos, tentam relatar que não existe a separação de gênero, mas em algumas palavras já torna possível identificar que há a divisão sexista, uma base patriarcal e por consequência a promoção da violência de gênero que são expressas no convívio social.

Dessa forma, o olhar binarista desigual na sociedade é refletido e reproduzido nos espaços educativos, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas de professores/as entre seus/as alunos/as, que ao distinguir e diferenciar meninos e meninas acabam por produzir as diferenças de gênero, que repercutirão em suas trajetórias, promovendo violências praticadas, principalmente, contra as mulheres, por esta figura representar historicamente um ser frágil e inferior aos homens.

Com efeito, podemos afirmar que nas escolas pesquisadas, ainda persiste, mesmo diante das conquistas sociais das mulheres, um olhar sexista discriminatório. A instituição escolar ainda carrega seu passado dogmático de ordem patriarcal, marcado nos planejamentos de aula, nos modelos dos uniformes, na organização das filas e nas atividades curriculares.

Apoiadas na tese de que a escola pode contribuir para a não reprodução o modelo sexista existente, conforme Moreno (1999) apresenta, defendemos o trabalho dos/as profissionais da escola juntamente com os alunos e as alunas, analisando os papéis que a sociedade atribui para cada gênero, por meio de pesquisas na literatura, na história, na mídia, buscando descobrir o que há de positivo e negativo para cada um/a, mas, sobretudo, as limitações e os estereótipos impostos pela sociedade para o seu gênero, proporcionando assim o conhecimento dos esquemas de conduta que foram e são atribuídos para cada

gênero, os quais não têm relação com as capacidades inatas e sim com as reproduções de modelos já existentes.

A implicação dessa dissertação está voltada a luta pela desnaturalização e normatização das categorias de gênero, pois assim, promoverá menos inferiorização, desigualdade, divisão entre os sexos e violência contra as mulheres. Para concretização, efetivaremos a proposta do Observatório de Violência de Gênero na Universidade Estadual de Maringá, a qual somos vinculadas.

É preciso além do apoio, iniciativas para que as mudanças sociais que almejamos contra a violência de gênero sejam alcançadas. Para tanto, com a formação do Observatório de Violência de Gênero em nossa instituição será possível realizar um trabalho de luta e de conscientização, por meio de estudos, discussões, trabalhos com a comunidade sobre a visibilidade da mulher e as identidades de gênero, nos espaços domésticos, na família, no trabalho, na economia e na sociedade como um todo.

Temos como um norte de referência, o Observatório Brasil da Igualdade de Gênero, com acesso pelo *site* oficial, órgão de iniciativa da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR que tem parceria com outras instituições, às organizações da sociedade civil e os organismos internacionais com estratégias de disseminar informações acerca das desigualdades de gênero e dos direitos das mulheres com vistas a subsidiar o processo de formulação e implementação de políticas de gênero e de políticas públicas com perspectiva de gênero no país. Foi criado em 2009, com a intenção é dar visibilidade e fortalecer as ações do Estado Brasileiro para a promoção da igualdade de gênero e dos direitos da mulher. O conteúdo do trabalho destina-se aos/às gestores/as públicos/as, aos representantes políticos, a autoridades de partidos políticos, aos sindicatos, aos movimentos e organizações da sociedade civil, e em particular aos movimentos e às organizações feministas e de mulheres, assim como aos centros de produção de conhecimento e às universidades.

O Observatório Brasil da Igualdade de Gênero desenvolve seu monitoramento em torno de cinco grandes eixos: Indicadores, Políticas Públicas, Legislação e Legislativo; Comunicação e Mídia; e Internacional. Em seu primeiro ano de funcionamento o monitoramento teve como foco temático: Mulheres, Poder e Decisão.

Assim sendo, a partir desse exemplo nacional, pretendemos com o Observatório de Violência de Gênero na UEM, criar, além de um espaço de denúncia e encaminhamentos, local de pesquisas da temática, de cursos de extensão, do trabalho com a prevenção, tanto na comunidade quanto nas escolas, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, J. de C. **Abuso sexual**: implicações escolares – monografia em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Maringá-PR, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. *In*: SIMILI, I. G.(Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Maringá-PR: Eduem, 2011, p. 37-48.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane de Azevedo. **A violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

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

BRAGA, Eliane Rose Maio. **“Palavrões” ou palavras**: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo. 2008. 241f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara-SP.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8.069 de 1990.

BRASIL. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde, 2001. (Caderno de Atenção Básica, 8).

BRASIL. **Guia Escolar**: métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescente. 2º ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004, 163p.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Brasília: Câmara dos Deputados. Procuradoria Especial da Mulher. Edições Câmara, 2010.

BONNICI, T. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". *In*: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.149-172.

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

CAMARGO, C. L.; BURALLI, K. O. **Violência familiar contra crianças e adolescentes**. Salvador: Ultragraph, 1998.

CAMPOS, H. de C. Violência doméstica no espaço da lei. *In: Tempos e Lugares de Gênero*. São Paulo: FCC, 2001.

CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2009.

CFEMEA, **Centro Feminista de Estudos e Assessoria**. Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/>. Acesso em: Abril/2013.

COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

DUARTE, A. R. F. Betty Friedan: morre a feminista que estremeceu a América. **Rev. Estud. Fem.** vol.14 n°.1. Florianópolis –SC. Jan./Apr. 2006, p. 13-25.

EISENSTEIN, E; SOUZA, R. P. **Situações de Risco a saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis:Vozes, 1993.

FALEIROS, E. T. S. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: MJ-SEDH-DCA/ Unicef, 2000.

FERRARI, L. **A Escola como Agente de Prevenção da Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**. Material Didático - Caderno Pedagógico, 2011.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FUKS, L. B. Abuso sexual de crianças na família: reflexões psicanalíticas. *In: VOLNOVICH, J.R. Abuso sexual na infância*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2005, p. 13-31.

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

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação escolar. *In*: SIMILI, I. G. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Maringá-PR: Eduem, 2011, p. 15-22.

IZUMINO, W. P. **Justiça e violência contra a mulher**: o papel do sistema judiciário na solução dos conflitos de gênero. 2ªed. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2004.

JUSTAMAND, M. O feminino rupestre em São Raimundo Nonato (Piauí): muito antes de 1500. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA, Humaitá – Amazonas: Ano 5, vol VIII, 2012-1, jan-jun, p. 121-135.

LANDINI, T. S. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011.

LENIN, S. Que fazer? vol. IV, 1902, pág. 380. *In*: **Sobre os Fundamentos do Leninismo**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/stalin/1924/leninismo/cap03.htm#r1>. Acesso em: Agosto/2012.

LESSA, P. **Lesbianas em movimento**: a criação de subjetividade, Brasil (1979 – 2006). 2007. 248f. Tese (Doutorado em História) – UNB, Brasília.

MAIO, E. R. **O Nome da Coisa**. Maringá/PR: Unicorpore, 2011.

MALVASI, P. A.; TEIXEIRA, M de L. T. **Violentamente pacíficos**: desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINGÁ – PR. **Protocolo de atenção à mulher, crianças e adolescente vítimas de violência sexual, doméstica e intrafamiliar**. Prefeitura Municipal de Maringá, 2008.

MARTINELLI, T. A. **Redes de abuso**. São Paulo: Scipione, 2007.

MEYER, D. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.25-37.

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 09-27.

MILLER, M. S. **Feridas invisíveis**. São Paulo: Summus, 1999.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26° ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas-SP: Moderna, 1999.

MORI, N. N. R. **Metodologia da Pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2011.

MÜLLER, Verônica R. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis/RJ: Vozes: 2007.

NADER, M. B. Violência sutil contra a mulher: manifestações históricas. *In*: NADER, M. B.; LIMA, L. L. da G. (Org.). **Família, mulher e violência**. Vitória: PPGHis, 2007, p. 10-23.

NARVAZ, M. G; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NAVARRO-SWAIN. T. Feminismo e recorte do tempo presente: mulheres em revistas "femininas". **São Paulo em Perspectiva**. V.15 n.3, São Paulo, Jul/Set.

PRIORI, C. **Retratos da violência de gênero: denúncias na Delegacia da Mulher de Maringá (1987 – 1996)**. Maringá – PR: Eduem, 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, M. M.; MARTINS, R. B. **Violência Doméstica Contra a Criança e o Adolescente**. Curitiba: Juruá, 2008.

RODRIGUES, F. **O voto das mulheres**. Uol - Folha de São Paulo. 10 Abril 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1004201004.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

ROUSSEAU, J.J. **Discursos: contrato social**. Madri: Opera Mundi, 1995.

ROUGHGARDEN, J. **Evolução do Gênero e da Sexualidade**. Londrina: Editora Planta, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **Já se mete a colher em briga de marido e mulher**. *In*: São Paulo em Perspectiva, Revista da Fundação Seade, v. 13, n°4, out-dez/1999 b, p.82-91. Número especial: a Violência Disseminada.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAYÃO, Y. **Refazendo laços de proteção:** ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Manual de orientação para educadores. São Paulo: CENPEC: CHILDHOOD – Instituto WCF-Brasil, 2006.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Texto original: Joan– Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. Nota das tradutoras: A divulgação desta produção foi devidamente autorizada pela autora. New York, Columbia University Press. 1989.

SFORNI, M. S. DE F. Escola Pública e Feminização Docente - faces do mesmo projeto. **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Campinas: FE/UNICAMP, 1997.

SOARES, C. M. **Psicopedagogia Clínica X Dificuldades na Aprendizagem:** Conseqüências do Abuso Sexual de Crianças Institucionalizadas. 2009. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1151>. Acesso em: 14/02/12.

TELAROLLI JÚNIOR, Rodolpho. Sociedade, cultura e desejo: a sexualidade humana. *In:* KUPSTAS, Márcio (Org.). **Comportamento Sexual**. São Paulo: Moderna, 1997.

VOLNOVICH, J. R. **Abuso sexual na infância**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2005.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In:* LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 34-82.

ZOLIN, O. L. **Desconstruindo a opressão:** a imagem feminina em A república dos sonhos, de Nélide Piñon. Maringá: Eduem, 2003.

APÊNDICE 1

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Ariane Camila Tagliacolo Miranda

Orientadora: Prof^a Dr^a. Eliane Rose Maio

PARA A DELEGACIA DA MULHER

1. Como é vista a violência de gênero por esse setor?

2. Quais são os motivos dos casos de violência de gênero atendidos?

3. Quais são os encaminhamentos e tratamento com os casos de violência de gênero?

4. Como é a relação da violência de gênero com os aspectos sociais e culturais da população?

5. É possível que a escola contribua contra a violência de gênero?

6. Que iniciativas e ou propostas a delegacia daria a escola na questão da violência de gênero?

APÊNDICE 2

3. Como são encaminhadas as questões de gênero nas atividades práticas da aula de educação física? Há separação por gênero?
4. Como são encaminhadas as questões levantadas pelos alunos, na disciplina de ciências, no conteúdo de aparelho reprodutor?
5. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?
6. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?
7. Para você, o que significa a violência de gênero?
8. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?
9. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.
10. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

OBRIGADA PELA ATENÇÃO E CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA!!

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada “VIOLÊNCIA DE GÊNERO: a construção e naturalização social de gênero refletida no espaço educativo” que faz parte do curso de Mestrado em Educação e é orientada pela Prof^a. Dra. Eliane Rose Maio, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é conhecer a construção social e educativa das questões de gênero e da violência de gênero resultantes dessas categorizações.

Para isto a sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, e ela se daria da seguinte forma: faremos uma entrevista com a pessoa responsável pela instituição, buscando conhecer o trabalho realizado sobre a temática, os dados estatísticos de violência de gênero na cidade de Maringá e o público atendido, entre outros aspectos. Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos/riscos, tais como não querer mais participar da pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à instituição. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são a partir da aplicação das entrevistas e das informações coletadas, analisar e conhecer como estão sendo trabalhadas as questões de gênero e sua correlação com a violência de gênero. O retorno da pesquisa aos participantes será em formato de artigos e a dissertação final para o Programa de Pós-Graduação. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dra. Eliane Rose Maio.

Maringá-PR

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Dra. Eliane Rose Maio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Maringá-PR

Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme os endereços abaixo:

1) Nome: Eliane Rose Maio

Endereço: [REDACTED]

(telefone/e-mail): [REDACTED]

2) Nome: Ariane Camila Tagliacolo Miranda

Endereço: [REDACTED]

(telefone/e-mail): [REDACTED]

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS/AS PROFESSORES/AS**1)Cristina - Professora regente****1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?**

Sem resposta.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.**a) Na sala de aula;**

Procuram ficar próximos. Quando separados, por algum motivo, tentam se aproximar.

b) Na fila;

São duas filas distintas.

c) No intervalo.

Os meninos tendem a realizar brincadeiras e jogos como o futebol e as meninas ficam juntas, ora conversando, ora brincando.

3. Como são encaminhadas as questões levantadas pelos alunos, na disciplina de ciências, no conteúdo de aparelho reprodutor?

De maneira natural, levando-os a compreender que é um sistema importantíssimo como todos os outros, assim como os órgãos que o compõe para o bom funcionamento do organismo.

4. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

A maioria são meninos, temos 4 meninas. Procuro distribuí-los, mas a junção é inevitável. São tratados e encaminhados da mesma forma, porém as intervenções com os meninos são maiores, principalmente para a chamada de atenção ao conteúdo.

5. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

São separatistas em muitas questões e implicantes uns com os outros, criando por vezes confusões.

6. Para você, o que significa a violência de gênero?

A inferiorização, diferença entre tratamento por toda a sociedade (não só a escola), inclusive deles próprios ou “privilégios” que podem surgir a partir do gênero e o abuso deles.

7. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

Levá-los a compreender por meio do convívio a igualdade entre as pessoas, em todos os sentidos.

8. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Ela assumiu muitas responsabilidades com bastante competência, o que por vezes tem “assustado” e “inibido” alguns homens com a falta de postura, compromisso e responsabilidade, sendo assim, muitas dão conta da casa, dos filhos e do lado profissional.

9. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Não, porque já desde pequenas as meninas têm mostrado segurança e ficar reforçando isso (inferioridade) seria o mesmo que ir contra as conquistas femininas, que são muitas.

2) Rose - Professora de Artes

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

Uma construção social e histórica das relações sociais do feminino e masculino.

2. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Sem separações, comparações ou inferiorizações, pois a sala de aula é também um lugar de construção de identidade.

3. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Relacionam-se de acordo com as influências que recebem por meio de sua classe social, sua religião, sua raça etc.

4. Para você, o que significa a violência de gênero?

Para mim é considerar o meu olhar como certeza absoluta.

5. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

A escola contribuirá quando existe liberdade de expressão.

6. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

As mulheres estão assumindo cada dia mais postos e posições que eram consideradas tipicamente masculinas tanto nos comandos da família como em suas profissões. Exemplo disso é que temos finalmente uma presidente mulher.

7. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Eu acho que embora a escola reproduza comportamentos do feminino e do masculino, a escola, como instituição é um organismo vivo que percebe as mudanças sociais e culturais que vão ocorrendo ao longo dos tempos.

3) Maria - Professora de Educação Física**1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?**

Sem resposta.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.**a) Sala de aula;**

Sem resposta.

a) Na fila;

Sem resposta.

b) No intervalo.

Sem resposta.

3. Como são encaminhadas as questões de gênero nas atividades práticas da aula de educação física? Há separação por gênero?

As atividades são aplicadas para todos sem separação. Entretanto, algumas atividades os alunos ainda entendem que devem ser separadas.

4. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Em alguns momentos há reflexões sobre os gêneros nas aulas, principalmente nas atividades consideradas para “meninos” e para “meninas”.

5. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Nessa idade a descoberta e a curiosidade influenciam muito no “querer fazer” as atividades. É importante esclarecer os papéis.

6. Para você, o que significa a violência de gênero?

Significa não entender os limites de cada um, não respeitar as diferenças e características individuais.

7. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

Informação e formação.

4) Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Em condições de igualdade.

5) Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Não.

4) Pedro - Professor de Informática

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

Acredito que os professores precisam ter mais formação com relação a essa área, que há tanto tempo fora velada e agora se começa a fazer uma discussão. Nada mais que justa.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.

a) Na sala de aula;

Na informática, muitas vezes, alunos e alunas utilizam o mesmo computador, ora meninos, ora meninas.

b) Na fila;

Duas filas: meninos e meninas.

c) No intervalo.

Pouco que observo, meninos têm um estilo de brincadeira e meninas outros.

3. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Na aula de informática educacional, as atividades são iguais, tanto para o masculino e feminino. Apesar de que se você deixar livre, meninos irão escolher jogos virtuais e meninas, atividades mais na área da sensibilidade.

4. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Na informática, não percebo discriminação em relação ao gênero.

5. Para você, o que significa a violência de gênero?

Não respeitar as características do outro.

6. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

Sempre orientar em relação ao respeito entre os gêneros, ou seja, a diversidade é algo natural e rico.

7. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Com mais respeito. Consideradas capazes. Entretanto, me despertou a atenção em relação à eleição da Dilma, pois conforme pesquisa, a presidente era mais rejeitada pelo gênero feminino.

8. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Não. Acredito que o trabalho é para a pacificação, respeitando a diferenças. Na diversidade encontramos a unidade.

5) Fátima - Professora Regente

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

Quando li “gênero” (*sic*) achei estranho, mas logo entendi do que se tratava, não vemos a palavra gênero neste contexto, em nosso cotidiano.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.

a) Na sala de aula;

Procuro tratar com normalidade, sentam em duplas, meninos e meninas, nos grupos procuro mesclar.

b) Na fila;

Um fila para meninos, outra para meninas.

c) No intervalo.

Observo que eles brincam juntos, mesmo quando é basquete ou futebol, os quais os meninos gostam mais.

3. Como são encaminhadas as questões levantadas pelos alunos, na disciplina de ciências, no conteúdo de aparelho reprodutor?

Procuro explicar para eles entenderem as diferenças e sempre salientando que é um conteúdo como qualquer outro.

4. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

As questões didáticas são encaminhadas sem qualquer discriminação.

5. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Estamos sempre trabalhando essas questões no dia a dia, desta maneira acredito que se torna comum.

6. Para você, o que significa a violência de gênero?

A discriminação em si, a mulher muitas vezes ganhar menos que o homem e até a questão da violência sofrida pelas mulheres.

7. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

Cabe à escola integrar todos como iguais, sem discriminações, estar sempre orientando e aconselhando para que coisas assim não aconteçam.

8. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

As mulheres têm contribuído muito para o país, muitas vezes é chefe da família e cria seus filhos sozinha. Sendo assim, a mulher hoje, apesar de alguns problemas que vão existir sempre, está conseguindo respeito e mostrando que é capaz.

9. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Não. Acho que a escola dá a sua contribuição da maneira que pode e sempre tentando ajudar, buscando soluções para os problemas que vierem a acontecer.

6) Selma - Professora Regente

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

O que diz respeito a masculino e feminino, suas características e seu posicionamento perante a sociedade. Destacando a importância do tema frente a tantas injustiças causadas por segregação e/ou discriminação ligadas a fatores culturais.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.

a) Na sala de aula;

Na distribuição dos alunos na sala, propiciando sempre um ambiente de respeito, amizade e consideração entre meninos e meninas, sem, contudo, forçá-los a uma posição.

b) Na fila;

Os meninos ficam “ao lado” (*sic*) das meninas

c) No intervalo.

Meninos e meninas brincam juntos como opção voluntária, podendo também fazer brincadeiras só de meninos ou só de meninas, sem que isso possa conotar segregação.

3. Como são encaminhadas as questões levantadas pelos alunos, na disciplina de ciências, no conteúdo de aparelho reprodutor?

Os alunos fazem perguntas que são respondidas com naturalidade, sem divisão ou separação por gênero.

4. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Há muito tempo, já não se faz mais separação ou inferiorização entre gêneros. Quanto à comparação, só existe no aspecto puramente físico (anatômico), nunca de um gênero em detrimento do outro.

5. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Com poucas exceções, se comportam bem, aceitando o “outro” como igual. Às vezes surgem brigas, independente de gêneros.

6. Para você, o que significa a violência de gênero?

Quando um dos gêneros é inferiorizado pelo outro ou por leis que regem a sociedade.

7. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

A escola aproveita todas as oportunidades que surgem para ressaltar a igualdade entre as pessoas, promovendo atividades que envolvem a participação de meninos e meninas e interagindo entre si.

8. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Em minha opinião a mulher conseguiu um grande avanço em sua projeção social, seja no trabalho ou em qualquer outro aspecto da vida em sociedade. Mas ainda há muito a conquistar, principalmente no que diz respeito a cargos e salários.

9. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Acho que não. A escola se posiciona de maneira imparcial, pregando sempre a igualdade de direitos e deveres entre os sexos, ou melhor, entre os seres humanos.

7) Paula - Professora Regente

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

Por gênero entendo a condição social através da qual nos identificamos como masculino ou feminino, é uma construção social e cultural.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.

a) Na sala de aula;

Preferem sentar em dupla com o mesmo gênero, mas procuro na medida do possível trocá-los.

b) Na fila;

Os alunos ficam separados em duas filas, conversam e brincam cada qual com seu grupo de gênero.

c) No intervalo.

Poucas crianças, de gêneros diferentes, brincam juntas. Na maioria brincam separados, principalmente os maiores.

3. Como são encaminhadas as questões levantadas pelos alunos, na disciplina de ciências, no conteúdo de aparelho reprodutor?

Procuro sempre usar os termos científicos, trazer imagens, discutir de maneira tranquila, sem censuras e responder as questões de curiosidades tranquilamente.

4. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Sempre procuro destacar que ninguém é melhor que ninguém, que todos podem e devem usufruir das mesmas “coisas”, direitos, deveres etc.

5. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Fazem distinção em relação à força, julgam possíveis relações quando veem os colegas se aproximarem, apelida os colegas quando fazem algo que julgam ser do outro gênero.

6. Para você, o que significa a violência de gênero?

É separar, diferenciar as capacidades, julgá-las quanto aos usos e costumes, proibi-las ou não oportunizá-las de vivenciar as mesmas atribuições e ou atividades.

7. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

Propiciar a todas as crianças vivenciarem situações diversas e refletirem sobre os preconceitos estabelecidos na e pela sociedade.

8. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Aparentemente estão sendo mais “respeitadas” no que diz respeito às capacidades, no entanto não são valorizadas como deveriam. Também têm sido foco de muitas críticas em relação às roupas, costumes e condutas.

9. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Pode sim contribuir quando a priva de voz, direitos e sonhos.

8) Denise – Professora de Artes

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

Penso que devemos respeitar as individualidades de cada um.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.

a) Na sala de aula;

O aluno tem a opção de sentar, de realizar atividades à sua escolha.

b) Na fila;

Separação: masculino, feminino.

c) No intervalo.

Os alunos ora brincam juntos, ora separam-se, dependendo do objetivo.

3. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Como trabalho com arte, às vezes faço atividade de separação: só voz masculina, só voz feminina. Olhar masculino ou feminino sobre determinado assunto.

4. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

O comportamento é reflexo do que ocorre em sua família e comunidade. Há os que acham que o masculino ainda tem direito sobre o feminino. Mas há os que já têm comportamento de igualdade.

5. Para você, o que significa a violência de gênero?

É quando não há o respeito com as particularidades de cada um: física, emocional, intelectual, social.

6. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

A escola contribui com discussões, debates, conversas que ajudam e quebram paradigmas sociais de que o homem é superior.

7. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Continuam sendo vistas como objeto de quem manipula a “massa”. Precisam ter forma e detalhes que fortalecem o lado sexual, para uso do prazer.

8. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Depende da cultura do professor, da comunidade da qual fazem parte.

9) Rosa– professora de Artes

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

Devemos respeitar a individualidade de cada pessoa. Os direitos devem ser iguais.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.

a) Na sala de aula;

Os alunos sentam em duplas sem distinção entre meninos/ meninas.

b) Na fila;

Há separação entre meninos e meninas.

c) No intervalo.

Normal, brincam juntos.

3. Como são encaminhadas as questões levantadas pelos alunos, na disciplina de ciências, no conteúdo de aparelho reprodutor?

A orientadora educacional faz palestras utilizando recursos audiovisuais com os alunos dos 5º anos sobre o assunto.

4. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Não há separação nem inferiorização entre os gêneros.

5. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Às vezes, acontecem que alguns alunos sentem vergonha sobre esta questão.

6. Para você, o que significa a violência de gênero?

Significa não respeitar a individualidade de cada ser humano.

7. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

Valorização da pessoa e no trabalho com os direitos humanos.

8. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Hoje, as mulheres já estão conquistando seu espaço. Há profissionais mulheres em diversas áreas.

9. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Depende da filosofia de cada instituição.

10) Telma – Professora de Informática

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

Procuro agir naturalmente, sem discriminação.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.

a) Na sala de aula;

Sem discriminação de gênero.

b) Na fila;

Idem à resposta "A".

c) No intervalo.

Ora brincam juntos, ora separados, parece não haver discriminação de gêneros.

3. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Encaminho sem fazer distinção de sexo.

4. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Aparentemente, normalmente, sem fazer apologia sobre os gêneros.

5. Para você, o que significa a violência de gênero?

Significa um desrespeito ao ser humano, quando o assunto é tratado de modo a discriminar e de forma a constranger a pessoa.

6. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

A escola tem trabalhado o tema de forma a conscientizar o indivíduo, a respeitar as diferenças entre as pessoas.

7. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Depende do ponto de vista, se machista, veem o sexo feminino com menosprezo, se é consciente, respeita e admira o sexo oposto.

8. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Não, pois o papel da escola é contribuir para a não violência, conscientizando o ser humano.

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero?

Modismo populista, carregado de ideologias fugazes e inúteis. Com o fracasso da internacionalização as esquerdas trabalham agora com diferentes grupos: índios, mulheres, negros, gays etc.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.**a) Na sala de aula;**

Normal, há separação em grupos.

b) Na fila;

Separação em grupos; há conversas de meninos e meninas.

c) No intervalo.

Normal, os grupos com o mesmo gênero se formam e interagem.

3. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Não, todos são alunos (as), não posso fazer isso.

4. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Normal, talvez pela idade interação normal. Às vezes eles se separam, por instinto, evolução, mas voltam a brincar e se divertir.

5. Para você, o que significa a violência de gênero?

O mesmo que violência geral.

6. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

Prevenção da violência, simples assim.

7. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Nos dias atuais significam talvez 70 ou 90 anos em diante, é normal, todos trabalham, vivem, morrem, fazem sexo, etc.

8. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.

Não respondeu.

12) Vera - Professora de Educação Física

1. Qual seu entendimento sobre a temática de gênero

Que todas as pessoas tenham respeitados os seus direitos independente de masculino e feminino.

2. De que forma acontecem as interações cotidianas sobre gênero (feminino/masculino) entre os/as alunos/as.

a) Na sala de aula;

Os alunos permanecem o maior tempo juntos.

b) Na fila;

Há separação entre meninas e meninos.

c) No intervalo.

Brincam juntos.

3. Como são encaminhadas as questões de gênero nas atividades práticas da aula de educação física? Há separação por gênero?

Não há separação por gênero.

4. Como são encaminhadas as questões levantadas pelos alunos, na disciplina de ciências, no conteúdo de aparelho reprodutor?

A orientadora educacional faz palestras utilizando variados recursos.

5. Como você encaminha as questões didáticas em sua aula, há separação, comparação ou inferiorização entre os gêneros (feminino e masculino)?

Não há separação nem menosprezo entre os gêneros.

6. E como os alunos se relacionam e se comportam em relação à questão de gênero?

Às vezes, acontecem que alguns alunos sentem vergonha sobre esta questão.

7. Para você, o que significa a violência de gênero?

Quando o homem ganha mais exercendo o mesmo trabalho.

8. Quais as contribuições da escola nas questões de prevenção da violência de gênero?

Valorização das pessoas.

9. Em sua opinião, nos dias atuais, como as mulheres estão sendo vistas, em relação ao trabalho e nas relações sociais.

Ainda sente a desvalorização salarial mesmo tendo capacidade.

10. Você acha que a escola contribui para a violência de gênero da mulher.
Não.

ENTREVISTA COM A DELEGADA RESPONSÁVEL DA DELEGACIA DA MULHER

1. Como é vista a violência de gênero por esse setor?

É visto de modo geral, a toda violência que envolva a mulher. Na maioria das vezes, a mulher é vítima de algum crime, às vezes são ocorrências no âmbito psicológico. Nesse último caso, são encaminhadas a outros setores de encaminhamento. A violência do gênero feminino tem ocorrências em todas as idades.

2. Quais são os motivos dos casos de violência de gênero atendidos?

Os casos frequentes são criminais (previsto pelo Código Penal), patrimoniais, físicos e psicológicos.

3. Quais são os encaminhamentos e tratamento com os casos de violência de gênero?

Muitos encaminhamentos dependem dos casos, mas geralmente, são solicitadas medidas protetivas ao Juiz para a vítima, instaura um inquérito judicial e também são ouvidas as testemunhas para fechamento do caso.

Temos aproximadamente 12 registros por dia e 1.000 em andamento.

4. Como é a relação da violência de gênero com os aspectos sociais e culturais da população?

Geralmente os casos estão relacionados a aspectos culturais, drogas, álcool, entre outros;

A procura à Delegacia é maior pela classe baixa, mas acredito que exista em todas as classes sociais.

5. É possível que a escola contribua contra a violência de gênero?

Sim, com orientação. Que se inclua até em algumas matérias a questão do gênero. Que trabalhe a ideia de que não se deve inferiorizar a mulher e que o homem não é detentor do poder sobre ela. Para que não reflita a violência de gênero na sociedade futura.