

Nadia Terezinha Covolan  
Daniel Canavese de Oliveira  
Organização

# Educação e Diversidade

A questão de gênero e suas múltiplas expressões

*autografia*





# Educação e **Diversidade**

A questão de gênero e suas múltiplas expressões

EDITORA AUTOGRAFIA

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Av.Rio Branco, 185, sala 2105 – Centro

Cep: 20040-007

Rio de Janeiro

Coordenação Editorial:

Preparação dos Originais:

Revisão de Linguagem: Tatiane Valéria Rogério de Carvalho

Diagramação: William Leal

Capa: Luciana Ferreira

### **Educação e diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões**

Nadia Terezinha Covolan e Daniel Canavese de Oliveira

1ª Edição

Setembro de 2015

ISBN: 978-85-5526-249-4

Os textos aqui presentes são de inteira responsabilidade, no que se refere a seu conteúdo teórico-metodológico, de seus respectivos autores e autoras. Nem os organizadores, nem a UFPR Litoral tem responsabilidade sobre eles.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização dos autores e da Editora Autografia.

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

E244 Educação & diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões  
/ Nadia Terezinha Covolan; Daniel Canavese de Oliveira. (Orgs.)  
– Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015.

138 p.

ISBN 978-85-5526-249-4

1. Educação - Diversidade. 2. Gênero.

I. Covolan, Nadia Terezinha. II. Oliveira, Daniel Canavese de.

CDD 370.114

(Maikon Patrick Garcia, CRB 9/1681 - Universidade Federal do Paraná).

Nadia Terezinha Covolan  
Daniel Canavese de Oliveira  
Organização

# Educação e Diversidade

A questão de gênero e suas múltiplas expressões



**CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA**

**Adriene Baron Tacla**

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;  
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

**Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva**

Doutora em História Social pela UFF;  
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

**Daniel Chaves**

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;  
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;  
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

**Deivy Ferreira Carneiro**

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;  
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

**Elione Guimarães**

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

**Karl Schurster**

PhD em História, Coordenador do curso de história e coordenador geral de graduação da UPE.

**Rivail Rolim**

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>A DICOTOMIA MASCULINO X FEMININO NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS</b> Marília Gomes de Carvalho	<b>15</b>
<b>LEI MARIA DA PENHA: UMA FORMA DE EFETIVAR A IGUALDADE E A JUSTIÇA PARA AS MULHERES</b> Nanci Stancki da Luz	<b>27</b>
<b>INDICADORES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR PARA A QUESTÃO FEMININA</b> Nadia Terezinha Covolan	<b>51</b>
<b>TERAPIA COMUNITÁRIA: ESPAÇO DE ESCUTA SENSÍVEL E DE CUIDADO EM SAÚDE MENTAL NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO FAMILIAR</b> Dione Lorena Tinti Milene Vosgerau	<b>67</b>
<b>A QUESTÃO DO TEMPO E GÊNERO NA PERSPECTIVA DE DARCY DE OLIVEIRA</b> Márcia Regina Ferreira	<b>89</b>
<b>PENSAR A ESCOLA COMO UM LUGAR PARA TODOS: A INCLUSÃO DO GÊNERO</b> Cíntia de Souza Batista Tortato	<b>103</b>
<b>POR UM CURRÍCULO SEM PARÊNTESES: O LUGAR DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS</b> Maria Lúcia Büher Machado	<b>121</b>
<b>REALITASVERITAS</b> Luciana Ferreira	<b>135</b>



# APRESENTAÇÃO

Esta publicação é fruto do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, coordenado pelo professor Doutor Marcos Claudio Signorelli, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e executado durante o período 2014/2016 por professoras/es e pesquisadoras/es da temática vinculados/as à Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Setor Litoral, situada em Matinhos, litoral do Paraná. Integra uma política pública de formação continuada a nível nacional, particularmente voltada a docentes e profissionais da Educação Básica.

Dentre os objetivos da especialização, destaca-se a sensibilização com vistas à reflexão e interação para o reconhecimento da diversidade humana na escola. Mediante programas educacionais e intervenção, pretende-se disseminar valores éticos de respeito de gênero/raça-etnia, camada social, geração, deficiências, orientação sexual/religiosidade, dentre outras diferenças que constituem a riqueza humana, porém que é, no geral, fonte de sofrimento e discriminação. Nesse sentido, este material visa o enfrentamento da violência sob todas as formas e a promoção dos direitos humanos nos espaços educacionais e, como consequência, na sociedade.

A diferença, a diversidade, é a maior riqueza humana. O problema ocorre quando as diferenças se transformam em desigualdades. Afirmar que as pessoas são diferentes não é o mesmo que afirmar que são desiguais, ou que uma pessoa, sexo/gênero ou grupo possa exercer domínio sobre o outro. A desigualdade entre homens e mulheres é a matriz de todas as outras desigualdades: étnico/raciais, de geração, de camada social, de orientação sexual, religiosa, dentre outras. Nesse sentido, a categoria Gênero permite 'desnaturalizar' papéis tradicionalmente atribuídos para homens e mulheres, e nos auxilia a enfrentar desigualdades. Trabalhar sob a ótica de gênero desde os espaços educacionais pode diminuir o abismo da desigualdade humana.

A partir dessas assertivas, em 2007, professoras/es da UFPR – Setor Litoral, liderados/as pela professora doutora Nadia Terezinha Covolan, fundaram o Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações de

Gênero e Diversidade (REGEDI), com o objetivo de introduzir a temática gênero/raça-etnia/classe social/orientação sexual/religiosa, nos espaços educacionais da comunidade litorânea paranaense.

Com o apoio do MEC, por meio do Programa Brasil sem Homofobia, o REGEDI da UFPR - Setor Litoral e o Núcleo de Gênero e Tecnologia (GETEC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) realizaram a atividade de ensino/pesquisa/extensão intitulada "Refletindo Gênero na Escola: repensando conceitos e pré-conceitos". Tal projeto contemplou profissionais da educação das escolas públicas e privadas de Matinhos e fez perceber a necessidade da continuação dessas discussões.

Assim, nos anos 2007/2009 o grupo REGEDI conduziu o estudo/pesquisa/extensão de enfrentamento da violência doméstica contra a mulher, "Mapeamento e estabelecimento de redes de conscientização e defesa dos direitos das mulheres no combate à violência doméstica nos municípios do litoral do Paraná". Este, financiado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SETI) e teve repercussões relevantes na região litorânea do Paraná.

Nos anos 2013-2014, com o apoio do SECADI, foi realizado o curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), visando a formação de docentes e profissionais da Educação Básica por meio da estratégia de Educação a Distância (EaD). Nesse caminho, o grupo REGEDI inclui gênero e diversidade em diferentes atividades e aglutina pensares, saberes e interesses diversos.

Em 2014, o grupo REGEDI organiza o Grupo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Território, Diversidade & Saúde (TeDis), devidamente registrado no Diretório de Grupos do CNPq e certificado pela UFPR, que visa contemplar em amplitude e profundidade a questão de gênero, nas suas variadas expressões.

Assim, foi com grande alegria que organizamos esta coletânea com artigos de pesquisadoras/es na temática. Os artigos aqui publicados refletem, na diversidade de temas e de interesses, a unidade conceitual e a base teórica dos estudos de gênero e são frutos, também, da interdisciplinaridade que marca o projeto educacional da UFPR – Setor Litoral.

Iniciamos o livro com o artigo da antropóloga Marília Gomes de Carvalho, que discorre sobre como a construção social do gênero na sociedade estabelece uma dicotomia rígida entre masculino e feminino. No texto são demonstradas as implicações sociais desse binarismo, onde as características designadas ao gênero masculino são socialmente mais valorizadas, trazendo como consequência inúmeras formas de discriminação para as mulheres: no mercado de trabalho, na política, na família, na educação, na saúde, na ciência e tecnologias, dentre outras. Além disso, a dicotomia homem/mulher dificulta a aceitação de outras manifestações que não se encaixem na norma heterossexual.

No segundo artigo, Nanci Stancki da Luz, com formação em Direito, analisa a Lei Maria da Penha a partir das noções/conceitos de igualdade e justiça. Assinala que a proteção diferenciada para a mulher justifica-se uma vez que a violência doméstica e familiar ocorre em espaço de convivência entre pessoas unidas por laços familiares e afetivos, envolvendo dependência emocional e financeira, nos quais prevalecem relações de poder assimétricas para as mulheres.

No terceiro artigo, a professora de Filosofia Nadia Terezinha Covolan aborda a importância de indicadores sensíveis à questão feminina para a elaboração, implantação, controle e avaliação de políticas públicas de desenvolvimento humano, no Brasil. Destaca os Indicadores de Gênero que buscam mensurar desigualdades entre mulheres e homens nas diferentes dimensões da vida; argumenta sobre os indicadores não androcêntricos que intencionam incorporar aspectos invisíveis da experiência das mulheres (tais como o tempo gasto no trabalho doméstico e de cuidados) às análises econômicas. Nesse sentido, considera essas medidas quanti-qualitativas, mais abrangentes para dimensionar a diversidade de gênero/raça/cor/etnia/geração/classe, na sociedade.

No quarto artigo, a socióloga Dione Lorena Tinti e a bioquímica Milene Vosgerau apresentam sua experiência com a Terapia Comunitária Integrativa (TCI). A TCI constituiu estratégia terapêutica de saúde mental para mulheres que buscaram esse atendimento por problemas de aprendizagem dos filhos/netos, encaminhados pela escola para apoio psicopedagógico. Das rodas avaliadas pelas autoras, emergiram questões de gênero e conflitos familiares, o que identificou a TCI como ferramenta importante capaz de, ao acolher as queixas emocionais como legítimas, oportunizar que as

mulheres percebam a relação causal entre seu sofrimento e os sinais e sintomas físicos que apresentam.

No quinto artigo, a administradora Márcia Regina Ferreira aborda a questão do tempo e gênero a partir de vivência com um grupo de mulheres na UFPR – Setor Litoral. Nesses encontros, constatou que as mulheres necessitam e querem trabalhar, mas se vêem assoberbadas por tarefas diárias que lhes foram impostas ao longo do tempo. Sentem-se culpadas, com fadiga, sentimentos de vazio, bloqueios para o desenvolvimento de suas potencialidades e um viver com qualidade de vida. A autora relaciona esses achados com os aportes de Rosiska Darcy de Oliveira para refletir sobre mudanças na administração pública e nas relações homem-mulher, e a necessária reflexão ao que está posto, para que todas as pessoas possam desfrutar de maior liberdade e autonomia.

No sexto artigo, a pedagoga Cíntia de Souza Batista Tortato reflete sobre a escola enquanto espaço conjunto de educação formal e de socialização. O que se ensina e o que não se ensina, para quem e por quem, são fatores que ilustram a não neutralidade do campo escolar. A escola tanto precisa preocupar-se com números, as letras e conhecimento científico, quanto com os valores sociais, preconceitos, tabus e discriminações. A escola construiu um modelo de aluna e outro de aluno, e empenha esforços para fazer com que os meninos e meninas se encaixem no formato imaginado. O foco nas questões de gênero, relacionadas às dimensões de classe, raça/etnia, geração e outras, possibilita o questionamento dos estereótipos masculinos e femininos e, assim, o enfrentamento das desigualdades resultantes e das formas como estas são construídas na e pela educação.

No sétimo capítulo, a historiadora e doutora em Educação, Maria Lúcia Buher Machado, traz para nossa reflexão a questão da (não) inserção da categoria gênero nas disciplinas de graduação, em especial nas licenciaturas. Aponta os desafios de uma necessária reformulação curricular nesse âmbito e argumenta sobre a importância da inserção dessa temática na formação inicial docente, superando o quadro atual, onde a discussão ocorre como fruto de esforços e interesses individuais de professoras e professores, do que propriamente como eficácia de cumprimento de políticas voltadas para o gênero no âmbito educacional e como consequência, profissional.

Fechando esta publicação, Luciana Ferreira, professora do curso

de Artes da UFPR Setor Litoral e artista plástica, nos brinda com seu *RealitasVeritassatireVatilaer*, inspirado nas temáticas desenvolvidas nos artigos deste livro. Texto e imagem nos fazem refletir sobre as concepções de realidades e verdades, que múltiplas e distintas, existem e coexistem nos mesmos tempos/espacos.

Desejamos boa leitura e que esses artigos possam inspirar novos trabalhos e reflexões.



# A DICOTOMIA MASCULINO X FEMININO NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

Marília Gomes de Carvalho

## INTRODUÇÃO

Todas as sociedades humanas estabelecem diferenças entre homens e mulheres com costumes sócio-culturais próprios e também papéis sociais diferenciados. Assim, por exemplo, entre grupos de coletores e caçadores os homens são estimulados a desenvolver a capacidade de transitar na floresta e encontrar animais para caçar (geralmente em grupo) e levar o resultado desta atividade para a tribo, onde a caça será transformada em alimento para todos. Para tanto, aprendem desde crianças a desenvolver certas características de comportamento e habilidades que lhes permitam serem caçadores de animais, fabricando e utilizando utensílios e instrumentos de trabalho adequados. Desenvolvem também um conhecimento e observação do ambiente que lhes possibilitam sobreviver na floresta, retirando dela o essencial para as necessidades sociais do grupo.

As mulheres aprendem também desde crianças outras atividades e desenvolvem outras formas de comportamento. A coleta de vegetais geralmente é praticada pelas mulheres que fabricam e utilizam utensílios e instrumentos próprios para este trabalho e também para as tarefas domésticas. A elas são reservadas atividades próximas da aldeia, mais internas do que externas, tendo em vista a presença de crianças às quais elas devem cuidar e proteger. Desenvolvem um conhecimento que lhes permita transmitir às crianças não só as regras de sociabilidade do grupo, mas também os seus costumes, crenças, etc. Aliás, este processo de socialização das crianças é também praticado pelos homens especialmente em relação aos costumes e atividades masculinas.

Este exemplo foi trazido aqui para ilustrar que as diferenças de gênero existem desde o início da humanidade e também para enfatizar que estas diferenças são socialmente construídas e estão vinculadas às características e necessidades específicas de cada sociedade. Elas variam de acordo com

as regras de comportamento, seus valores, necessidades econômicas, imposições políticas, crenças religiosas, enfim de acordo com a cultura de cada grupo. Desta forma, muitas atividades que, em uma sociedade podem ser destinadas aos homens, em outras, podem ser consideradas atividades femininas, como por exemplo, a agricultura e a criação de animais domésticos ou a cerâmica, a cestaria ou a tecelagem, ora realizadas por homens, ora por mulheres, ora por ambos, dependendo do contexto social.

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar como ocorre a construção social do gênero em nossa sociedade que se pauta por características tais como a centralidade da produção da riqueza material, a valorização das relações econômicas, a preponderância do mercado em todas as esferas da vida humana e a sua estruturação em sociedade de classes. Refiro-me à sociedade industrial moderna, capitalista, branca, cristã, de origem européia, patriarcal, colonizadora/colonizada.

## **A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS MULHERES E DOS HOMENS NA SOCIEDADE MODERNA**

Quando pensamos na Revolução Industrial, na consolidação do modo de produção capitalista, na primazia da economia de mercado em um longo processo histórico que partiu da Europa no século XVIII para colonizar os países do Novo Mundo e se estendeu para as colônias, percebemos que as relações de gênero desta nova formação social acompanharam as mudanças dela decorrentes.

De acordo com este tipo de sociedade, a divisão sexual do trabalho, assim como a construção social de homens e mulheres, passou a acompanhar as suas necessidades. Aos homens foram delegadas as atividades produtivas, voltadas para o mercado de trabalho e de produtos e às mulheres caberiam as atividades reprodutivas, voltadas aos cuidados da prole e ao trabalho doméstico<sup>1</sup>. Associada a este modelo desenvolveu-se uma ideologia de

---

<sup>1</sup> Desde o início da industrialização o trabalho de mulheres e de crianças nas fábricas foi utilizado como forma de mão de obra barata, mas o modelo tradicional de família nuclear, com sua respectiva divisão sexual do trabalho foi o dominante e imposto a todas as camadas da sociedade, definindo aos homens o papel de provedor da família e às mulheres o do cuidado da casa e dos filhos, o que vigorou (ou vigora?) como representação mental, mesmo quando este não se concretiza na prática.

gênero específica que passou a definir certas características e estereótipos dicotômicos como a seguir:

MASCULINOS	FEMININOS
Objetividade	Senso Comum
Universalidade	Localidade
Racionalidade	Sensibilidade
Neutralidade	Emoção
Dominação	Passividade
Cérebro	Coração
Controle	Descontrole
Conhecimento	Natureza
Civilizado	Primitivo
Público	Privado

Por meio das dicotomias apresentadas, supostamente os homens devem desenvolver comportamentos, sentimentos e características de personalidade que os tornam racionais, objetivos, não se deixem guiar pelas emoções, sejam controlados diante das dificuldades, exerçam o poder (especialmente com relação às mulheres), a competitividade, estejam voltados para a esfera pública, para fora do ambiente doméstico. A partir destas demandas eles passam a ser socializados desde a infância e deles são cobradas atitudes condizentes com tais estereótipos em todas as instâncias da vida social seja na família, na escola, no mercado de trabalho, na vida política, em suas relações pessoais.

Por outro lado, as mulheres deveriam desenvolver comportamentos, sentimentos e características praticamente opostas e contrárias às masculinas. Diante deste raciocínio elas apresentariam maior sensibilidade em suas vidas, agiriam de acordo com as emoções, passividade e submissão seriam a elas incentivadas, competitividade e agressividade, a elas reprimidas, as atividades destinadas às mulheres estariam na esfera privada, dentro do lar. No processo de socialização as meninas, desde o nascimento, são educadas e formadas para manifestarem tais estereótipos e, da mesma forma que dos homens, delas são cobrados comportamentos e atitudes que os reproduzem em suas vidas pessoais, como na família, escola, trabalho, lazer e em todas as suas relações sociais.

É importante ressaltar que tanto os estereótipos masculinos quanto os

femininos não estão vinculados às diferenças biológicas de sexo, portanto são passíveis de se manifestarem e se desenvolverem seja entre mulheres ou homens, independentemente da dicotomia socialmente construída e são, por isso, sujeitas a transformações.

Estes estereótipos são generalizantes e, como todos os estereótipos, desconsideram especificidades que sempre ocorrem em qualquer grupo social, o que torna a uniformidade de comportamentos algo duvidoso e impossível, em se tratando de seres humanos. Em que pesem todas as transformações sociais que vêm ocorrendo na sociedade atual, assim como as mudanças de comportamento entre homens e mulheres e nas relações de gênero em geral, ainda hoje estes estereótipos permanecem como referência para a vida social. Pode-se dizer mesmo que em certos aspectos ocorre um recrudescimento da dicotomia masculino/feminino.

Para atender as necessidades do mercado observa-se que na publicidade o gênero binário está cada vez mais presente. Produtos para o ambiente doméstico geralmente são oferecidos pelas propagandas para as mulheres, tais como os eletro-domésticos, produtos de limpeza do lar, enquanto os homens são mais estimulados a consumir produtos para a esfera pública, tais como automóveis, motocicletas, além dos eletro-eletrônicos.

Para as crianças também o gênero binário está cada vez mais presente na fabricação e oferta de brinquedos. É só entrar em uma loja de brinquedos, olhar a “ala” das meninas e a dos meninos e perceber as diferenças. Enquanto na primeira predominam cores suaves como o rosa com suas variações e o branco, cujo significado é a sensibilidade e a delicadeza, na segunda, as cores são escuras e fortes como o azul, preto e verde, que transmitem o significado de agressividade e competição. Os brinquedos reproduzem utensílios relacionados ao trabalho doméstico para as meninas e às atividades agressivas e de aventura para os meninos. As propagandas para meninas primam pela cor de rosa e as dos meninos pelo azul. Estas cores estão ficando cada vez mais definidas como femininas e masculinas respectivamente, a tal ponto que muitos meninos resistem fortemente a preferir ou usar algo com a cor “das meninas” e vice versa, comportamento que, muitas vezes, são estimulados pelos adultos.

A necessidade de inovações para garantir o consumo de mercadorias

leva à criação de brinquedos cada vez mais dicotomizados, tais como quebra cabeças para meninas com figuras “femininas” e outros com figuras “masculinas” para os meninos, além da literatura infantil, músicas, jogos, enfim brinquedos de uma maneira geral. Guloseimas também estão seguindo a mesma tendência, assim como materiais escolares, decorações dos quartos infantis, objetos utilizados para alimentação e inúmeras outras atividades, inclusive o balé para meninas e o futebol para meninos, mesmo contrariando as preferências das crianças.

Chamo a atenção para a questão infantil porque é nesta faixa etária que os novos membros da sociedade são construídos e socializados. Neste caso, as crianças estão adquirindo costumes, visões de mundo, relações de gênero fortemente dicotomizados e binários. Isto significa que a oposição masculino/feminino, ao invés de sombrear suas fronteiras, vem se tornando cada vez mais nítida e rígida e que será reproduzida pelos futuros adultos, portanto o gênero permanecerá binário, com os estereótipos masculinos e femininos contrários, apesar das inúmeras mudanças presentes nas relações entre homens e mulheres em todas as esferas da vida social.

## **IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA DICOTOMIA**

Estas dicotomias vêm sendo reproduzidas há séculos, às vezes de maneira rígida e impermeável. Isto quer dizer que, para quem segue a sua verdade, homens devem ser sempre racionais, dominadores, objetivos, estarem envolvidos nas atividades da esfera pública, enquanto as mulheres deverão ser emotivas, sensíveis, submissas, voltadas para a esfera privada. Diante desta visão, um homem sensível, emotivo e que se envolve com as atividades domésticas seria visto com estranhamento, cuja masculinidade é colocada em dúvida, sofrendo até mesmo preconceitos e discriminações em certos ambientes conservadores. Mulheres ativas na esfera pública, seja na política ou no trabalho, que não se pautam pelos padrões tradicionais vigentes para uma mulher, como, por exemplo, o comportamento submisso e maternal e que não se envolvem nas atividades domésticas ou de cuidado sofrem também um estranhamento, preconceitos, discriminações<sup>2</sup>.

Não se pode negar que estes padrões estão em transformação e que

---

<sup>2</sup> Há no imaginário social uma série de anedotas e apelidos para designar homens e mulheres que fogem dos estereótipos tradicionais, utilizados geralmente nas relações jocosas, sempre de maneira a colocá-los/as em ridículo, o que evidenciam o preconceito.

vêm sendo modificados em nossa sociedade, tendo em vista mudanças de toda ordem pelas quais estamos vivendo. Basta falar das alterações na família, no papel das mulheres, hoje efetivamente envolvidas nas atividades da esfera pública, na demanda por uma participação concreta e real dos homens na esfera do lar, fenômenos que inviabilizam a reprodução dos estereótipos dicotômicos de gênero, rigidamente marcados. Necessidades de consumo de produtos novos e caros criadas por meios de publicidade de toda sorte também levam à necessidade do trabalho remunerado da mulher, como forma de aumentar a renda familiar. Este fato vem somar-se à sua busca por uma autonomia financeira que lhe dá a possibilidade de libertar-se da dominação masculina e questionar as dicotomias de gênero estabelecidas.

Há ainda a ampliação das possibilidades para o trabalho feminino no mercado de trabalho, pelo aumento da procura e também pelo aumento da escolaridade entre as mulheres. Estes fatos podem torná-las mais qualificadas que os homens e lhes darem a possibilidade de melhor remuneração, apesar de, ainda hoje, as mulheres ganharem 30% menos que os homens pelo mesmo trabalho, o que está relacionado aos estereótipos tradicionais de gênero. Em que pesem a sua vigência entre setores mais conservadores da sociedade é importante destacar que as características de gênero estão sendo questionadas e vivenciadas de forma mais flexível, o que implica na desconstrução das dicotomias.

Outra questão a problematizar na dicotomia de gênero vigente em nossa sociedade é a desigualdade que está aí implícita entre homens e mulheres. Nas características masculinas e femininas postas naquele modelo há uma hierarquia entre elas, o que se traduz nos estereótipos masculinos socialmente mais valorizados, enquanto os femininos são vistos como socialmente inferiores. A objetividade, o uso da razão, a prática da dominação e da competitividade representam valores mais importantes, sob a ótica de uma sociedade de mercado, do que a emotividade, a fragilidade e o comportamento passivo, considerados femininos, e sempre vistos como características de menor valor e importância social. Note-se aqui que não se trata de uma mera diferença, mas são diferenças interpretadas como desigualdades que inferiorizam as mulheres e dão superioridade aos homens. A sociedade da qual estamos falando é androcêntrica, foi construída sob referências masculinas, tais como o mundo da produção de riqueza material e do mercado, cernes de seu funcionamento.

Dentro desta lógica, os estereótipos masculinos são os que permitem o exercício do poder e a prática de relações de dominação dos homens sobre as mulheres, o que não ocorre nos grupos de caçadores e coletores primitivos que estão organizados mais com base em relações de gênero complementares do que relações de dominação. Neste caso, pode-se falar em predominância masculina, se levarmos em consideração as atividades dos caçadores fora da aldeia, como a guerra e o uso de armas e instrumentos de caça, mas não em dominação dos homens sobre as mulheres. A única divisão de trabalho nestas organizações sociais é a divisão por sexo, o que sociologicamente é permitido denominá-las de sociedades simples.

Nas sociedades de classes não se pode pensar em gênero como relações somente entre homens e mulheres. Por serem sociedades complexas há que se considerar também as relações entre pessoas de diferentes classes sócio econômicas, as relações étnico raciais, relações profissionais, entre os homens, entre mulheres, dentre outras, que estão todas imbricadas entre si e com o gênero.

Como modelos, os estereótipos dicotômicos que estamos analisando nem sempre se realizam na prática social, pois vimos que tanto há homens que vivenciam os femininos, quanto há mulheres que assumem os estabelecidos como masculinos. Vimos também que estas características dicotômicas de gênero estão em transformação e em desconstrução, porém a desigualdade entre homens e mulheres, historicamente construída e culturalmente vivida, pode ser percebida nas mais diversas dimensões da vida social, seja na família, mercado de trabalho, política, educação, religião, ciência, tecnologia, vida profissional, saúde, sexualidade, padrões morais, só para citar algumas.

Trago a seguir pequenos exemplos de como a desigualdade entre homens e mulheres se manifesta na vida social marcada pelo poder masculino. Na família ainda hoje existe a representação do "cabeça" do casal. Neste caso a lógica das relações econômicas está permeando sua construção. Como tradicionalmente, na maioria das famílias, eram apenas os homens quem garantiam com o seu trabalho a manutenção material da família, a eles cabia exercer o poder. Mulheres e crianças a este poder se submetiam (ou se submetem?), reproduzindo o modelo patriarcal ainda em vigor em muitas famílias. O trabalho da mulher dentro de casa, para a família, é um trabalho gratuito, feito "por amor". Este não é um

trabalho valorizado em uma sociedade que está estruturada com base na acumulação da riqueza material, pois não gera valor monetário.

Neste contexto de desvalorização da mulher e do machismo, ideologia que prima pela inferioridade feminina e a superioridade masculina, é que acontece a violência doméstica contra mulheres e crianças que, no extremo, se revela em inúmeros casos de assassinatos de mulheres, ainda em grande parte presentes em diversos países. As mulheres são vistas como propriedade dos homens que se apropriam de seus corpos, sentimentos e mentes a ponto de eliminá-los quando não atendem às suas exigências e necessidades.

É também na família que se pode analisar as desigualdades de gênero com relação à prática do trabalho doméstico e do cuidado, tradicionalmente delegados às mulheres. Percebe-se aqui uma forte renitência dos homens para a recusa de sua realização. Mesmo quando a mulher exerce atividades remuneradas fora de casa e participa em condições de igualdade com o marido para a manutenção da família (às vezes mais do que ele), ainda assim o trabalho doméstico e o cuidado das crianças, dos idosos, doentes, incapazes ficam sob a sua responsabilidade. É o que se chama de a dupla ou tripla jornada de trabalho, o que sobrecarrega as mulheres e as coloca em posição de inferioridade no mercado de trabalho.

Vimos que existe uma desigualdade salarial entre homens e mulheres permanente nos diferentes setores do mercado de trabalho. Há uma série de campanhas promovidas por políticas públicas nacionais e internacionais para eliminá-la, pois está presente não só no Brasil, mas em outros países, inclusive dentre os mais desenvolvidos. Nas profissões que se caracterizam pela maior presença de mulheres a remuneração é mais baixa, como entre professoras, enfermeiras, empregadas domésticas, só para citar alguns exemplos.

As oportunidades de emprego são maiores para os homens em várias profissões. Nas áreas científico-tecnológicas, onde há minoria de mulheres elas sofrem discriminação, têm dificuldade de inserção, não só no emprego, mas também nos cursos, onde o número delas não passa de 20%, por exemplo, nos cursos das engenharias. Conseqüência das dicotomias de gênero já analisadas, há uma idéia errônea de que as mulheres têm mais dificuldade para estudar matemática, disciplina básica dos cursos

tecnológicos. Tal pensamento tem sido refutado pelos estudos de gênero, ciência e tecnologia, pois revelam o grande número de mulheres que realizaram e realizam pesquisas científicas, apesar da invisibilidade em que permaneceram em virtude de fatores androcêntricos prevalentes nesta área.

Na educação também estudos têm revelado que meninas são estimuladas a apresentarem comportamentos que reproduzem os estereótipos dicotômicos de gênero, direcionando-as mais para as áreas de letras e ciências humanas, enquanto os meninos são incentivados a seguirem carreiras nas ciências exatas e tecnológicas. Para diminuir esta defasagem atualmente existem políticas públicas em vários países, inclusive no Brasil, para estimular maior participação das mulheres nas carreiras científico-tecnológicas.

O mesmo ocorre no âmbito da política que possui um número diminuto de mulheres que exercem cargos públicos. Para corrigir esta defasagem, no Brasil há uma lei que estabelece 30% de candidatas em cada partido nas eleições para o legislativo, mas ainda assim, nas eleições de 2014 foi eleito um pequeno número de deputadas federais (não chega a 10%) e dos 27 senadores eleitos, apenas 5 são mulheres. Para governar os Estados, somente uma mulher foi eleita em todo o país. Estes baixos números permitem dizer que as mulheres não vivem uma cidadania plena uma vez que estão sub representadas no poder político. Entretanto é possível também dizer que há uma tendência para a mudança, pois o número de deputadas cresce a cada eleição, tendo passado de 8 mulheres na Câmara Federal em 1986 para 51 deputadas em 2014, em um total de 513 deputados federais<sup>3</sup>. Apesar da Presidência da República ser atualmente exercida por uma mulher em nosso país, os números revelam ainda uma ampla desigualdade entre homens e mulheres que somente será corrigida quando houver uma participação feminina mais igualitária em todos os escalões governamentais.

## **CONCLUSÕES**

Uma das características mais destacada da época que estamos vivendo, a sociedade “pós-moderna”, é a pluralidade e a diversidade cultural,

---

<sup>3</sup> <https://www.ensaioedegenero.wordpress.com/2014/10/28/eleicoes-e-genero-como-fica-a-representacao-politica-das-mulheres-apos-2014/>

traduzidas por uma grande variedade de manifestações de comportamento, valores, regras sociais, costumes, que ora estão em choque com os padrões tradicionais, ora co-existem com eles. Há ainda o surgimento de novas possibilidades de maneiras de viver e de se relacionar em sociedade que muitas vezes causam estranhamento em pessoas cujas referências sócio-culturais são de outra realidade.

A inferioridade das mulheres, tantas vezes criticada e combatida, é testemunha de uma luta que nem sempre encontra respaldo e apoio em todos os grupos sociais. O movimento feminista tem dado grande contribuição na conquista pela igualdade de direitos das mulheres e os estudos de gênero vêm produzindo uma quantidade significativa de pesquisas que explicam como, quando, em que situações sociais esta inferioridade se manifesta. O conhecimento da lógica que está implícita em um fenômeno social permite maior compreensão dele e traz à luz as transformações necessárias para a sua superação.

Oito objetivos para o milênio, chamados de oito jeitos de mudar o mundo, foram estabelecidos pela ONU no ano 2000 para solucionar os maiores problemas mundiais, que deveriam ser alcançados até o ano de 2015. Um deles é justamente o que trata da "igualdade entre os sexos e valorização da mulher". Isto porque enquanto em alguns países há maior igualdade entre homens e mulheres, há outros em que a desigualdade da mulher não é sequer questionada. Na base desta desigualdade, socialmente construída, está o modelo dicotômico de gênero, cujos estereótipos inferiorizam as mulheres. Para superá-la torna-se necessário a desconstrução deste modelo, ainda vigente de maneira rígida em várias realidades sociais. Em outras, observa-se resistências a esta desconstrução, pois ela implica em uma luta pelo poder masculino e também na problematização dos valores tradicionais da família que encontra nos grupos conservadores a sua força.

Não se trata de buscar aqui uma homogeneidade social que se sabe não existir nos tempos atuais. A convivência pacífica entre realidades diferentes, a aceitação social das pessoas pertencentes a minorias sociais, seja sob a ótica do gênero, das relações étnico raciais, da orientação sexual, de classes sociais, enfim das mais diversas manifestações culturais, necessita de uma visão de mundo ampliada e flexível, onde não cabem preconceitos nem discriminações.

Não é possível negar a complexidade de tal realidade. A vida social é permeada por relações de poder e situações sociais que hierarquizam as pessoas entre os dominantes e os dominados. Diante deste fato, trata-se de empoderar os últimos para que lutem por seu espaço na sociedade e não se submetam ao poder dos primeiros. No caso das relações de gênero trata-se de compreender as implicações sociais da construção rígida e dicotômica dos estereótipos de masculino/feminino, a desigualdade implícita nesta construção e a percepção das possibilidades de sua superação. Vive-se em uma sociedade complexa, plural, multicultural, que se rege pelos direitos humanos, onde é possível haver espaço social para a diversidade, onde todos e todas sejam tratados com a mesma igualdade de direitos, sejam mulheres, homens, transgêneros, transexuais, heterossexuais, homossexuais.

### **INDICAÇÕES PARA LEITURA**

Cláudia Costa - O Leito de Procusto

Joan Scott – Gênero: uma categoria útil de análise histórica

Margaret Mead – Sexo e Temperamento

Bronislaw Malinowski – A Vida Sexual dos Selvagens

Eunice Durham – Família e Reprodução Humana

Pierre Bourdieu – A Dominação Masculina

Guacira Louro – Gênero, Sexualidade e Educação

Marília G. de Carvalho e Lindamir S. Casagrande - Mulheres e Ciência: desafios e conquistas

### **MARÍLIA GOMES DE CARVALHO:**

Pós-Doutora pela Université de Technologie de Compiègne-França. Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professorara do Programa de Pós-Gaduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Tecnologia - Getec/PPGTE/UTFPR. Autora e Organizadora dos livros: *Ciência, Tecnologia e Gênero: abordagens iberoamericanas*, editora UTFPR, Curitiba, 2011; *Construindo a Igualdade na Diversidade: gênero e sexualidade na escola*, editora UTFPR, Curitiba, 2009; e *Diversidad Cultural, Género y Tecnología: un abordage interdisciplinario*, editora UTFPR, Curitiba, 2006.

# LEI MARIA DA PENHA: UMA FORMA DE EFETIVAR A IGUALDADE E A JUSTIÇA PARA AS MULHERES

Nanci Stancki da Luz

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar a Lei Maria da Penha a partir das noções/conceitos de igualdade e justiça. Esta lei é um exemplo de política pública que incorpora a diferença como forma de concretizar a igualdade. A proteção diferenciada para a mulher justifica-se por condições peculiares: a violência doméstica e familiar ocorre em espaço de convivência entre pessoas unidas por laços familiares (naturais/afinidade/afetiva), que se relacionam/relacionaram afetivamente e que pode envolver confiança e/ou dependência emocional/financeira e nos quais prevalecem relações de poder que favorecem os homens.

São inegáveis os avanços das conquistas femininas, contudo, persistem percepções sociais de uma suposta superioridade masculina, pressuposto associado a um determinismo biológico que, dentre outras questões, reforça, hierarquiza e naturaliza diferenças entre homens e mulheres. Consideradas naturais, em um sistema de opressão patriarcal, essas diferenças passam a ser utilizadas para legitimar e justificar desigualdades e violências de gênero. Alterar as condições de vida das mulheres e efetivar os seus direitos fundamentais, dentre os quais a inviolabilidade da vida e da integridade física/emocional/psicológica, permanece como um desafio para todos/as.

O debate sobre a situação da mulher na sociedade e particularmente sobre a violência contra a mulher, alcançou a esfera pública e deixou de ser um “problema das mulheres”, reforçando lutas e possibilitando que uma proteção jurídica e social fosse implementada com objetivo de garantir direitos, colocando fim aos inúmeros casos de homicídios e estupro femininos e efetivando a vida sem violência às mulheres. Neste sentido, vale destacar as lutas feministas para a inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas e para que a proteção das mulheres passasse a fazer

parte, também, dos instrumentos do sistema internacional de proteção aos direitos humanos.

O caso de Maria da Penha e toda violência sofrida por ela não retratam um fato isolado. A luta para o reconhecimento de seus direitos e para que não houvesse impunidade para a violência doméstica e familiar da qual foi vítima, foi essencial para que o país avançasse no combate a esse tipo de crime.

Os dados sobre violência no Brasil e no mundo continuam confirmando que a violência contra a mulher é um fenômeno generalizado. A violência atinge e rouba vidas e sonhos de incontáveis "Marias". A face feminina é o perfil dessas vítimas que continuam a sofrer atrocidades por parte daqueles de quem se esperava afeto e proteção. A existência dessas mulheres, a busca da igualdade de direitos entre homens e mulheres, bem como a necessidade da efetivação dos direitos humanos das mulheres é a razão necessária e suficiente para que se dê continuidade às lutas para a implementação efetiva da Lei Maria da Penha.

## **2 A LEI MARIA DA PENHA**

A Lei n.º 11.340/2006, - Lei Maria da Penha -, representa uma importante conquista das mulheres que historicamente tiveram negados seus direitos e que eram vítimas de violência doméstica e familiar e não contavam com qualquer tipo de proteção em uma sociedade que naturalizava esse tipo de violência.

Maria da Penha Maia Fernandes foi uma das vítimas da violência doméstica no Brasil que não recebeu a necessária proteção do Estado, mas que transformou sua dor em luta e conseguiu dar visibilidade a esse tipo de violência e contribuir para que a sociedade percebesse esse grave problema social. Assim, o nome atribuído à Lei n.º 11.340/2006 é uma homenagem à luta de Maria da Penha diante da ineficácia do Estado Brasileiro em punir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

No ano de 1983, em Fortaleza-Ceará, o marido de Maria da Penha, Marcos Antonio Heredia, tentou matá-la por duas vezes. Em uma simulação de assalto, ele a deixou paraplégica e, algum tempo depois, tentou eletrocutá-la no banho por meio de uma descarga elétrica. A partir

de então, Maria da Penha travou uma longa luta para que seu agressor recebesse alguma punição pelos crimes cometidos e que não prevalecesse a impunidade.

Segundo Campos e Corrêa (2009), o caso<sup>1</sup> demorou oito anos para ter uma decisão do Júri que, somente em 1991 proferiu sentença condenatória contra Heredia, aplicando-lhe 15 anos de prisão. Após apelação da defesa (apresentada extemporaneamente), em 1995, a condenação foi anulada, aceitando-se a alegação de que havia vícios na formulação de perguntas aos jurados. Novo julgamento ocorreu em 1996 e novamente houve condenação do réu, agora de dez anos e seis meses de prisão. Houve uma segunda apelação, alegando que o julgamento ignorou as provas dos autos. Tudo isso possibilitou que Heredia não recebesse qualquer tipo de condenação.

O caso foi apresentado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA) que, em 20 de agosto de 1998, recebeu a denúncia. O Brasil, no entanto, omitiu-se em responder as indagações da Comissão: em 1998, quando solicitado para prestar informações, nada respondeu; em 1999, reiterado o pedido de informações, novamente não respondeu; em 2000, também não respondeu aos pedidos de esclarecimento. Frente à inércia do Estado brasileiro, foi aplicado o artigo 39 do Regulamento da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, presumindo-se verdadeiros os fatos relatados na denúncia (CUNHA; PINTO, 2008).

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos publicou o Relatório 54/2001 que culminou com a Lei Maria da Penha. Foi recomendado ao Estado brasileiro que se procedesse a uma investigação séria, imparcial e exaustiva para determinar a responsabilidade penal do autor da tentativa de homicídio da Maria da Penha; que se determinasse se houve outros fatos ou ações de agentes estatais que tenham impedido o processamento do responsável, e recomendou a reparação da vítima e a adoção de medidas, no âmbito nacional, para eliminar a tolerância do Estado ante a violência doméstica contra mulheres. O Estado brasileiro recebeu o prazo de um mês, a partir de março de 2001, para que fossem cumpridas as recomendações, todavia, não o fez no prazo previsto, sendo condenado a

---

<sup>1</sup> Dados retirados do Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos n.º 54/01, caso 12.051 – Maria da Penha Maia Fernandes - (CAMPOS e CORRÊA, 2009).

pagar uma indenização de 20 mil dólares (imposto ao Estado do Ceará) em favor de Maria da Penha (CUNHA e PINTO, 2008).

Os crimes de violência contra a mulher, antes da Lei n.º 11.340/06, eram atendidos nos Juizados Especiais Criminais que, de acordo com a Lei n.º 9.099/95, têm competência para a conciliação, o julgamento e a execução das infrações penais de menor poder ofensivo<sup>2</sup>. A violência doméstica e familiar, ao ser tratada como crime de menor poder ofensivo, acarretava, aos agressores, punições insuficientes para demonstrar reprovação social e prevenir esse tipo de violência.

A Lei Maria da Penha revelou-se necessária frente ao grave quadro de violência contra a mulher e às condições objetivas e subjetivas das mulheres vítimas de violência. Existe um desequilíbrio no âmbito das relações afetivas, haja vista o grande número de casos em que o agressor é marido, companheiro ou namorado da mulher agredida e que, apesar da igualdade entre os sexos estar prevista na Constituição Federal, é secular a discriminação que coloca a mulher em posição de inferioridade e subordinação frente ao homem (DIAS, 2007).

Os mecanismos criados pela Lei Maria da Penha para coibir e prevenir a violência doméstica envolvem formas de reprimir, prevenir e dar assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar. Sendo previstas, para isso, formas de atendimento pela autoridade policial, procedimentos judiciais, medidas protetivas de urgência, assistência judiciária e ações educativas.

A mulher passa a contar com um precioso estatuto, sendo sua aplicação uma exigência das estatísticas que demonstram a situação de verdadeira calamidade pública que assumiu a agressão contra as mulheres (CUNHA e PINTO, 2008). Dentre as principais alterações da lei, destaca-se o reconhecimento dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana para todas as mulheres, a previsão de medidas protetivas de urgência para as mulheres vítimas de violência e de criação de centros de atendimento integral e multidisciplinar e casas-abrigo para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar; bem como

---

<sup>2</sup> São consideradas infrações penais de menor potencial ofensivo, as contravenções penais e os crimes a que a lei comine pena máxima não superior a 2 (dois) anos, cumulada ou não com multa (art. 61 da Lei n.º 9.099, de 26 de setembro de 1995).

de programas e campanhas de enfrentamento da violência doméstica e familiar e de centros de educação e de reabilitação para os agressores.

Vale destacar que, para Souza (2008), a lei objetiva garantir a proteção da mulher, enquanto ser humano mais suscetível de sofrer com o fenômeno da violência e leva em conta que é no seio do grupo familiar que a mulher mais sofre violências praticadas principalmente pelo seu marido, companheiro ou convivente, pai e irmão. O tratamento desigual de homens e mulheres é justamente o que possibilitará o alcance da real igualdade de gênero. O autor defende que, enquanto política afirmativa, uma vez atingida a igualdade entre homens e mulheres no âmbito da violência doméstica e familiar, deve-se passar a ter um tratamento isonômico entre os gêneros, mas que isso não seria a situação atual.

Para Dias (2007), a violência sofrida pela mulher é responsabilidade, sobretudo, do agressor, mas também da sociedade que ainda cultiva valores que incentivam a violência. O fundamento é cultural e decorre de desigualdades de poder entre homens e mulheres e que acabam sendo referendadas pelo próprio Estado. A sociedade protege a agressividade dos homens que se veem como superiores, mais fortes e proprietários do corpo e da vontade da mulher e dos filhos.

Dessa forma, a lei soma esforços no sentido de construir a igualdade entre homens e mulheres, não dependendo apenas de processos punitivos, mas também de ações que colaborem para a mudança da cultura machista, eliminem o preconceito, favoreçam o respeito aos direitos humanos das mulheres e estimulem o desenvolvimento de relações igualitárias.

### **3 A IGUALDADE E A JUSTIÇA COMO PRESSUPOSTOS PARA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER**

A ideia de igualdade é bastante antiga, como ressalta Silva (2006), pois Aristóteles já vinculava igualdade à justiça, ou seja, igualdade de justiça relativa – princípio que dá para cada um o que é seu. Para tal perspectiva não seria injusto o tratamento diferenciado entre escravos e senhores, por exemplo, e seria permitida a coexistência de uma suposta igualdade com o que atualmente consideramos como injustiça e desigualdade social. Esse exemplo revela que a efetivação da justiça social, que pressupõe igualdade de gênero, requer que os conceitos de igualdade e justiça sejam

repensados, redimensionados e delimitados para que sejam capazes de contribuir com a efetividade e os objetivos de justiça social.

Para essa reflexão, destacamos a Constituição Federal de 1988, como importante marco jurídico para consolidar direitos e garantias fundamentais. Dentre outras conquistas, destacamos o reconhecimento do princípio da igualdade:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

A Carta Magna afirma ainda que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações [...]” (Art. 5º, inciso I, Constituição de 1988) e considera a igualdade entre homens e mulheres como direito social quando proíbe diferenças motivadas por sexo na esfera produtiva: “proibição de diferença de salário, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou idade civil” (Art. 7.º, inciso XXX, da Constituição de 1988). Reconhece esse direito no âmbito privado quando prevê que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres no âmbito familiar: “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher” (Art. 226, §5.º, da Constituição de 1988).

Mas, afinal, o que é igualdade? Como interpretar a igualdade prevista na Constituição Federal? Essa igualdade pode ser percebida na Lei Maria da Penha? A quais ideais históricos de igualdade e justiça podem ser associados essa “nossa” igualdade?

Para Moraes (2006), a Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, prevendo uma igualdade de possibilidades, vedando-se diferenciações arbitrárias e discriminações absurdas; entretanto, possibilitou o tratamento desigual em casos desiguais, na medida em que essa desigualdade é exigência do conceito da justiça.

Para Fernandes (2010), o princípio da igualdade apresenta uma construção multifacetária, mas pode ser entendido como a necessidade de “tratar os iguais de maneira igual, e os desiguais, na medida de sua

desigualdade”, ou seja, tratar desigualmente os desiguais na medida em que se desigalam.

O autor também lembra que essa premissa é contribuição do pensamento de Aristóteles, em sua obra ‘Ética a Nicômaco’. No pensamento do filósofo grego haveria uma igualdade aritmética que estabeleceria uma estrita relação entre a retribuição e a causa, pressupondo equivalência na importância de cada um. Por outro lado, poder-se-ia considerar a igualdade geométrica que implicaria uma proporcionalidade definida a partir da comunidade política, sendo o critério de merecimento variável conforme o papel e a importância social do sujeito para a comunidade grega, servindo para consagrar direitos hereditários, decorrentes do pertencimento em uma determinada casta social.

Por outro lado, o mesmo autor apresenta que a partir do triunfo das Revoluções Burguesas definiu-se que todos os cidadãos merecem o mesmo “Catálogo” de direitos, inicialmente tomados como direitos de não intervenção na vida privada. Porém, posteriormente, com o apogeu do Estado Social, tais direitos passaram a compreender direitos e prestações positivas por parte do Estado. Com isso, a igualdade tomada na perspectiva formal, visando abolir privilégios de classe, transforma-se em igualdade material, sendo comum associar a expressão “igualdade perante a lei” como manifestação da primeira idéia, e “igualdade na lei”, como da segunda. Nessa discussão, para o autor, é importante ressaltar a diferença entre discriminação (discriminação arbitrária) e diferenciação (discriminação razoável). Se as diferenciações revelam-se como mecanismos necessários a uma proteção minoritária excluída da condição de participação da tomada de decisões institucionais, por outro lado, as discriminações são elementos arbitrários e lesivos à própria igualdade.

Segundo Canotilho (2002), um dos princípios estruturantes do regime geral de direitos fundamentais é o princípio da igualdade. Tal princípio, para além da igualdade formal, exige a igualdade material por meio da lei, devendo tratar por igual o que é igual e desigualmente o que é desigual. O autor apresenta uma discussão da igualdade justa, a partir da qual o princípio da igualdade é violado quando a desigualdade de tratamento surge como arbitrária, sendo o arbítrio da desigualdade condição necessária e suficiente para essa violação. Além disso, existiria uma violação arbitrária da igualdade quando a disciplina jurídica não se basear em fundamento

sério; não tiver um sentido legítimo; e estabelecer diferenciação jurídica sem um fundamento razoável.

Assim, a ideia de igualdade justa deve estar associada à existência de fundamentos materiais que justifiquem eventuais tratamentos diferenciadores. Para Canotilho (2002), o princípio da igualdade não é apenas um princípio de Estado de Direito, mas também um princípio de Estado Social. Essa igualdade estaria conectada, por um lado, com uma política de justiça social e com a concretização das imposições constitucionais tendentes à efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais e, por outro, ela é inerente à própria ideia de igual dignidade social e, deste modo, funcionando não apenas como fundamento antropológico-axiológico contra discriminações, mas também como princípio jurídico-constitucional impositivo de compensação de desigualdade de oportunidades e como princípio sancionador da violação da igualdade por comportamentos omissivos.

Para Bobbio (1996), a ideia é de que todos devam ser considerados iguais e tratados como iguais com relação àquelas qualidades que constituem a essência do ser humano, tais como: o livre uso da razão, a capacidade jurídica, a capacidade de possuir, a dignidade social. Há para o autor, portanto, uma distinção entre a igualdade perante a lei e a igualdade de direitos. A primeira refere-se à exclusão de qualquer discriminação não justificada e significa o igual gozo, por parte dos cidadãos, de direitos fundamentais assegurados. A de direitos, por sua vez, compreende além do direito de ser tratado igual perante a lei, o acesso a todos os direitos fundamentais (civis, políticos, etc).

Um dos pilares do Estado de democracia social é o princípio da igualdade de oportunidades ou de chances, ou de ponto de partida. Assim, deve-se ter como objetivo colocar todos os membros de uma determinada sociedade em condições de participar da competição pela vida ou pela conquista do que é mais significativo, a partir de posições iguais. Para colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, transformando a desigualdade como instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior. A nova igualdade é resultado da equiparação de duas desigualdades (BOBBIO, 1996).

Bobbio (1996) destaca ainda que há três fontes principais de desigualdades entre os seres humanos: a raça/etnia, o sexo, a classe social. Para o autor, a equiparação das mulheres aos homens – sociedade familiar, civil, relações econômicas e políticas – é um dos sinais seguros da marcha para a equalização dos desiguais. A igualdade é desejável porque a sociedade a considera justa. A justiça, por sua vez, é considerada como um bem social por excelência no qual a igualdade é uma condição necessária para a harmonia de um sistema que almeja ser considerado como justo. Assim, se a justiça é um ideal, a igualdade é um fato cuja esfera de aplicação é a das relações sociais ou dos indivíduos com o grupo. A igualdade entendida como equalização dos diferentes seria um ideal permanente da sociedade, complementa o autor.

Perelman (1996) ressalta que a noção de justiça sempre foi aproximada da noção de igualdade e que a injustiça resultaria do tratamento desigual de seres diferentes, cujas diferenças seriam irrelevantes no caso concreto. Entretanto, Bobbio (1996) avalia que o termo igualdade é indeterminado, o que dificulta o estabelecimento do seu significado. Faz-se necessário questionar “Igualdade entre quem?” e “Igualdade em quê?” para que se busque melhor o seu sentido.

Para responder a essas duas perguntas, a Lei Maria da Penha possibilita a igualdade entre mulheres e homens, ou seja, a igualdade entre seres humanos, independente do sexo biológico, do corpo, da identidade de gênero e sexual ou de qualquer outra forma de se constituir como homens ou mulheres. E, essa igualdade refere-se aos seus direitos fundamentais do ser humano: direito à dignidade e à vida sem violência, o que possibilita o direito à uma convivência familiar saudável e pacífica e ao desenvolvimento pleno não só das mulheres, mas de todos os membros da família..

Vale destacar que não há um único tipo de justiça. Assim, questiona-se: A lei Maria da Penha estaria associada à implementação da justiça? Se sim, a que tipo de justiça?

Retornemos às ideias de Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.), filósofo grego de grande influência na cultura ocidental e que também deixou uma contribuição relevante para reflexões sobre os sentidos da justiça. Para Coelho (2009), o estudo da alma é um dos pontos de partida da reflexão ético-política de Aristóteles. O filósofo aponta a existência de partes ou

funções da alma: vegetativa, sensitiva e intelectiva, cada qual animando um tipo de operação própria do organismo. Duas partes perfazem a parte irracional da alma: a vegetativa, comum a todos os seres vivos e responsável pela nutrição, reprodução e crescimento; e a sensitiva, comum a humanos e demais animais, sendo responsável pelas sensações, apetites e movimentos. Já a parte racional da alma, exclusiva do ser humano, é a parte intelectiva e abriga os desejos, os sentimentos, as paixões, as sensações e o princípio de todo movimento do ser vivo.

O autor prossegue que Aristóteles apresenta três tipos de fenômenos que ocorrem com a alma: afecções, capacidades e disposições. São afecções da alma tudo o que acompanha o prazer e o sofrimento, tais como: o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, a saudade, o ciúme e a compaixão. Apenas por ser o ser humano o que raciona, surge o desafio de controlar e dominar e, por fim, educar e conformar a parte irracional-apetitiva da alma, impondo-lhe a direção à medida que lhe indica a razão. Assim, surgem ao lado das capacidades – condições disposições ou hábitos, que são questões, as quais o ser humano se comporta bem ou mal às afecções - conceito capital da ética aristotélica. O ser humano não nasce pronto, mas conclui-se pelo viver, e é a sua autoconstrução que o leva a ter virtudes ou vícios.

A justiça apresenta-se como uma das principais virtudes. Para Aristóteles (2009), o que o ser humano visa com a justiça é disposição do caráter a partir da qual age justamente, ou seja, é o fundamento das ações justas e o que o faz ansiar pelo que é justo. A injustiça é o fundamento das ações injustas e o que faz ansiar pelo injusto. E, considerando que se um dos extremos opostos for entendido por várias acepções, também o outro será entendido segundo essa mesma diversidade de acepções:

[...] o sentido do termo “justo” tem tantas acepções quantas tiver o sentido do termo “injusto”. [...] Assim parece ser injusto quem transgride a lei, quem quer ter mais do que é devido e quem é iníquo. Parece também evidente, por outro lado, que justo será quem observa a lei e respeita a igualdade. Disposição justa e, então, por outro lado, a observância da lei e o respeito à igualdade; disposição injusta, por outro lado, é a transgressão da lei e o desrespeito à igualdade. (ARISTÓTELES, 2009, p.104).

Embora considere que o injusto é um transgressor da lei e o justo o que se mantém dentro dos seus limites, Aristóteles também ressalta que “se o que tiver disposto na lei tiver sido corretamente disposto pelo legislador, a lei é justa, caso seja extemporânea poderá não ser tão justa” (ARISTÓTELES, 2009, p.105).

A justiça é considerada como a única das excelências que parece ser um bem que pertence a outrem, pois envolve a relação com outrem, ou seja, produz pela sua ação o que é de interesse para outrem. Aristóteles trata de duas acepções da justiça: uma particular e uma geral. A particular é como uma parte do todo, ou seja, a justiça particular é parte da justiça universal, esta última tida como uso da excelência universal na relação com outrem. Em relação ainda à particular, esta pode se apresentar por duas formas fundamentais:

- Distributiva – com campo de aplicação nas distribuições da honra e da riqueza de uma comunidade (distribuição em partes iguais ou desiguais), ou seja, relaciona-se à distribuição de bens sociais entre os indivíduos na sociedade.
- Corretiva – aplica-se nas transgressões entre os indivíduos que podem ser voluntárias ou involuntárias. As voluntárias estão presentes nas transações livres, como compra, venda, empréstimo a juro, etc.; as involuntárias, por sua vez, são aquelas praticadas às escondidas ou de forma violenta, tais como: roubo, envenenamento, assalto, assassinato, rapto, mutilação, insulto, etc.

A ideia de justiça, no entanto, vale destacar, altera-se no tempo e em contextos sociais distintos. Na história da teoria da justiça, destacam-se, segundo Reale (1983), três tendências:

- Subjetiva: uma virtude ou hábito tal como expresso nos enunciados dos juriconsultos romanos, inspirados na tradição voluntarista e nas lições da Filosofia estoica: vontade constante e perpétua de dar a cada um o que é seu.
- Objetiva: com o predomínio das concepções naturalistas, a justiça passou a ser vista como realização da ordem social justa, resultante das exigências transpessoais imanentes ao processo do viver coletivo.

- Subjetiva e objetiva: a justiça é complementarmente subjetiva e objetiva, envolvendo em sua dialeticidade o ser humano e a ordem justa que ele instaura. Compreende, dessa forma, que não há como separar a compreensão subjetiva da objetiva, conforme advertia Platão: “não pode haver justiça sem homens justos”.

Tem-se, ainda, segundo uma distinção tradicional, de acordo com Bobbio (1996), que a justiça pode ser:

- Comutativa – tem lugar na relação entre as partes (relação bilateral e recíproca). A igualdade apresenta-se como problema de equivalência de coisas em relações de troca, podendo-se falar em justiça retributiva – igualdade entre o que se dá (ou se faz) e o que se recebe (relação entre pagamento e trabalho, por exemplo).
- Distributiva – tem lugar nas relações entre o todo e as partes, ou vice-versa (relação multilateral e unidirecional). A igualdade apresenta-se como problema de equiparação de pessoas nas relações de convivência (entre cônjuges, entre trabalhador e empregador, por exemplo).

No que tange à igualdade como problema de equiparação de pessoas, deve-se considerar, o que permite estabelecer, no caso concreto, em que duas pessoas devem ser iguais, a fim de que a igualdade entre elas possa ser justa. A igualdade relaciona-se com a justiça na chamada regra de justiça: regra segundo a qual se trata os iguais de modo igual e os desiguais de modo desigual. Tal regra pressupõe, no entanto, que já tenham sido escolhidos os critérios de justiça para estabelecer quando duas coisas são consideradas equivalentes e duas pessoas consideradas equiparáveis. A regra de justiça não diz qual é o melhor tratamento, mas se limita a exigir aplicação igual de um determinado tratamento, qualquer que seja ele, configurando a chamada justiça formal. Ela, ainda, não leva em consideração o conteúdo, podendo uma norma injusta ter sua aplicação de forma justa (BOBBIO, 1996).

A justiça formal, via de regra, não é suficiente para se atingir a justiça social. Todavia, consoante Perelman (1996), ela possibilita avaliar se um ato é justo, no sentido de igualdade de tratamento que ele reserva a todos os membros de uma mesma categoria essencial. A justiça formal, para o autor, é o princípio de ação segundo o qual os seres de uma

mesma categoria essencial devem ser tratados da mesma forma. Assim, a igualdade de tratamento na justiça formal nada mais é que a aplicação correta de uma regra de justiça concreta que determina a forma como devem ser tratados todos os membros de cada categoria essencial. Já a fórmula da justiça concreta fornecerá o critério que permitirá dizer quando dois seres fazem parte de uma categoria essencial e indicará a maneira pela qual cada membro dessa categoria, em princípio, deve ser tratado. Essa fórmula, em caso de uma partilha, por exemplo, indicará a fração do bem a ser partilhado, cujo denominador dependerá do número de beneficiários e o que cada um tem direito, exemplifica Perelman (1996).

No surgimento das antinomias da justiça e quando a sua aplicação força a transgressão da justiça formal, prossegue Perelman (1996), recorre-se à equidade – considerada a “muleta” da justiça. É o complemento indispensável da justiça formal, sempre que há dificuldade para a sua aplicação. A equidade consiste numa tendência oposta a todo formalismo e permite escapar às antinomias da justiça acarretadas pelo desejo de aplicar simultaneamente várias regras de justiça incompatíveis.

A busca da concretização do ideal e dos princípios da igualdade para além da “igualdade perante a lei” traz a necessidade de se incluir o ideal da igualdade real, substancial ou de fato. Igualdade que, segundo Bobbio (1996), deve ser entendida em relação aos bens materiais ou igualdade econômica, assim diferenciada da igualdade formal ou jurídica e da igualdade de oportunidades ou social.

Para Reale (1983), a noção de equidade, segundo a perspectiva aristotélica, implica uma compreensão melhor da igualdade. Ser justo consiste em julgar as coisas segundo o princípio da igualdade. De um lado, há que se verificar o que cada um deve ao todo, assim como o que o todo deve a cada um. No entanto, Aristóteles viu apenas um desses aspectos, pois o dever de cada um para com o todo é o que diz respeito à justiça social que só começou a ser vislumbrada entre os juriconsultos romanos e posteriormente, de forma mais clara, nas obras de Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Nesta perspectiva, em certos casos a aplicação rigorosa do Direito poderia significar ato profundamente injusto, o que evidencia que o Direito não é apenas sistema lógico-formal, mas, sobretudo, a apreciação estimativa ou axiológica da conduta. Assim, é necessário que a justiça se ajuste à vida. Este ajuste é o que se chama de equidade.

É o princípio da igualdade ajustada à especificidade do caso que legitima as normas da equidade. Na sua essência, a equidade é a justiça bem aplicada, ou seja, prudentemente aplicada ao caso. A equidade, no fundo, é, repetimos, o momento dinâmico da concreção da justiça em suas múltiplas formas. Daí, inspirando-se nessa definição romana do que *jus est arsaequie boni*, ter um jurista italiano proposto a expressão “*equobuono*” para mostrar a indissociabilidade dos dois aspectos essenciais à plena compreensão do Direito. (REALE, 1983, p. 125).

Buscando a discussão da equidade e como esse conceito se relaciona com a justiça, Aristóteles apresenta a seguinte reflexão:

[...] parece absurdo que a equidade seja louvável se é outra coisa que não a justiça. Porque se forem diferentes, ou a justiça não é uma coisa séria ou a equidade não é justa; se, por outro lado, ambas as qualidades são sérias, serão, então, o mesmo. [...] a equidade, embora sendo superior a uma certa forma de justiça, é, ainda assim justa; não é portanto, melhor do que justiça, como que pertencendo a um outro gênero de fenômenos. A justiça e a equidade são, pois, o mesmo. E, embora ambas sejam qualidades sérias, a equidade é a mais poderosa. O que põe aqui problemas é o fato de a equidade ser justa, não de acordo com a lei, mas na medida em que tem a função retificadora da justiça legal. (ARISTÓTELES, 2009, p.124-125).

Para Aristóteles (2009), embora toda lei seja universal, existem casos a respeito dos quais não é possível enunciar de modo correto um princípio universal. Assim, quando a lei enuncia um princípio universal, e verificam-se casos que vão contra essa universalidade, está certo que se retifique o defeito, ou seja, que se retifique o que o legislador deixou escapar e a respeito do que se pronunciou de modo absoluto, errado. A equidade não será melhor do que a justiça absoluta, pois a natureza da equidade é ser retificadora do defeito da lei, este resultante da sua característica universal.

Outro pensador que deve ser considerado na discussão do tema da justiça é John Rawls. A partir da teoria do Contrato social, o autor teoriza

sobre a justiça e as condições para alcançá-la. Em sua obra, “Uma Teoria da Justiça” (2003), traz importantes contribuições para a reflexão sobre igualdade e sua relação com a justiça. Para Oliveira (2003), a obra de Rawls apresenta uma teoria ideal de justiça e uma teoria não ideal, articulando o trabalho metateórico dos procedimentos formais da moral com seu correlato normativo:

[...] a fim de problematizar a sociedade como ela é, deve-se partir de uma análise deontológica, qual seja, a de como ela deveria ser para caracterizar-se como uma sociedade justa. No nível da teoria ideal, encontra-se propriamente a sua idéia de igualitarismo liberal, através dos conceitos da ‘posição original’ e da ‘sociedade bem-ordenada’. A teoria não-ideal procura demonstrar a exequibilidade da justiça como equidade, na medida em que a cultura política, os movimentos sociais e as reformas constitucionais viabilizam pelo ‘equilíbrio reflexivo’, uma aproximação cada vez maior dos ideais de justiça e igualdade propostos. Rawls procura esquivar-se assim do positivismo jurídico, de um lado, e das definições materiais da justiça (do jusnaturalismo clássico), de outro. Esse modelo procedimental, formal de articulação entre regras (procedimentos) e práticas (instituições) caracteriza o trabalho conceitual da obra de John Rawls e a aproxima da filosofia prática de Immanuel Kant. (OLIVEIRA, 2003, p. 12-13).

Para Sen (2011), a noção fundamental de Rawls é a de que a justiça tem que ser vista com relação às exigências da equidade:

Essa ideia fundamental pode ser conformada de várias maneiras, mas em seu centro deve estar uma exigência de evitar vieses em nossas avaliações levando em conta os interesses e as preocupações dos outros também e, em particular, a necessidade de evitarmos ser influenciados por nossos respectivos interesses pelo próprio benefício, ou por nossas prioridades pessoais ou excentricidades ou preconceitos. Pode ser amplamente vista como uma exigência de imparcialidade. A especificidade de Rawls das exigências de imparcialidade é baseada em sua ideia construtiva de posição original que é central para sua

teoria da “justiça como equidade”. A posição original é uma situação imaginada de igualdade primordial, em que as partes envolvidas não têm conhecimento de suas identidades pessoais, ou de seus respectivos interesses pelo próprio benefício, dentro do grupo como um todo (SEN, 2011, p. 84-85).

“Uma Teoria da Justiça” discute justiça social e considera que ela depende essencialmente de como se atribuem direitos e deveres fundamentais e das oportunidades econômicas e condições sociais nos vários setores da sociedade. A concepção de justiça, no entanto, não é vista unicamente pelo seu papel distributivo, mas conexões mais amplas são consideradas. Não apenas leis, instituições e sistemas são justos ou injustos, mas também as ações humanas – suas decisões, julgamentos e imputações – podem ter avaliação semelhante. Uma concepção de justiça social fornece inicialmente um padrão pelo qual se devem avaliar aspectos distributivos da estrutura básica da sociedade, decidindo o que é justo ou injusto; entretanto, essa escolha não deve favorecer interesses meramente particulares, mas, sim, consistir em um resultado de consensos ou de ajuste equitativo (RAWLS, 2003).

A justiça para ser alcançada exigiria a eliminação das distinções arbitrárias e o estabelecimento de um equilíbrio entre pretensões distintas, pois a justiça com equidade transmite a idéia de que os princípios da justiça são acordados numa situação inicial que é equitativa. Entretanto, há que se considerar que cada pessoa se encontra ao nascer numa posição particular dentro de alguma sociedade específica e a natureza dessa posição afeta substancialmente suas perspectivas de vida. A justiça como equidade consiste na interpretação de uma situação inicial e do problema da escolha colocada naquele momento, aliada a um conjunto de princípios que, segundo se procura demonstrar, seriam aceitos consensualmente. (RAWLS, 2003, p. 13-22).

Os dois princípios da justiça sobre os quais Rawls (2003) acredita que haveria consenso são:

- Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais, que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras.
- As desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo consideradas como vantajosas para todos, dentro dos limites do razoável e vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos.

O segundo princípio, quando aplicado à distribuição de riqueza e renda, consistiria numa distribuição que fosse vantajosa para todos e, ao mesmo tempo, que as posições de autoridade e responsabilidade, oriundas dela, deveriam ser acessíveis a todos. A injustiça, nesta perspectiva, constitui-se no fato de que as formas desiguais de distribuição não beneficiam a todos, mas apenas a pequenos grupos que também têm acesso ao poder dela decorrente (RAWLS, 2003).

A ordem social não deveria assegurar perspectivas mais atraentes aos que estão em melhores condições, a não ser que, fazendo isso, traga também vantagens para os menos afortunados. Tal discussão insere-se no princípio da diferença, segundo o qual a desigualdade é justificável apenas se a diferença de expectativas for vantajosa para aqueles que se encontram em piores condições sociais. Um esquema é injusto quando uma ou mais das maiores expectativas são excessivas e sua realização dependa da violação de outros princípios da justiça (a igualdade equitativa de oportunidades, por exemplo). Deve-se considerar que as desigualdades nas expectativas estão ligadas em cadeia, ou seja, uma vantagem tem efeito de elevar as expectativas de pessoas de outras posições pessoais (RAWLS, 2003).

Para Rawls (2003), outro princípio importante é o da reparação. Segundo esse princípio, as desigualdades imerecidas exigem reparação, e como desigualdades de nascimento e de dotes naturais são imerecidas, elas devem ser de alguma forma compensadas. Assim, a fim de garantir a igualdade, deve-se proporcionar a igualdade de oportunidades, sendo necessário que a sociedade dê mais atenção àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis. A ideia é reparar o desvio das contingências na direção da igualdade. Embora o princípio da justiça não seja igual ao princípio da reparação, ele de fato realiza pelo menos parte de seus intentos.

Haveria, segundo Rawls (2003), três níveis em que o conceito de igualdade se aplica:

- Administração das instituições como sistemas públicos de regras. Nesse caso, a igualdade é, em essência, a justiça como regularidade e envolve a aplicação imparcial e a interpretação consistente de regras de acordo com preceitos, tais como o de tratar casos semelhantes de forma semelhante.
- Estrutura substantiva das instituições, na qual o significado da igualdade é especificado pelos princípios da justiça, que exigem que direitos básicos iguais sejam atribuídos a todas as pessoas.
- A quem deve ser concedidas as garantias da justiça, considerando a personalidade ética potencial, como condição suficiente para que se tenha direito à justiça igual, ou seja, desde que satisfaça os requisitos mínimos para a personalidade ética, uma pessoa tem direito a todas as garantias da justiça.

Essa discussão sobre justiça e igualdade permite avaliar que a igualdade entre homens e mulheres na lei é algo necessário, mas não suficiente para a efetivação de uma justiça de gênero, pois esta exigirá uma igualdade real, de fato, de direitos e de oportunidades, além de mecanismos da equidade e processos de reparação das desigualdades. Assim, a igualdade de gênero estará associada não apenas à justiça formal, mas, sobretudo, à justiça social, que necessariamente incluirá a de gênero.

As idéias de John Rawls sobre equidade e reparação podem contribuir para o debate sobre as desigualdades de gênero e como a Lei Maria da Penha revela-se importante para a efetivação da justiça ao possibilitar que se efetive a igualdade na sociedade atual.

Considerando que alguns direitos e garantias fundamentais contidos em nossa Carta Magna, embora considerados como universais, não garantem direitos às mulheres, é possível afirmar que, partir da noção de equidade, deve-se retificar o que se pronunciou de forma absoluta. Guardadas as devidas diferenças na comparação, verifica-se que a Lei Maria da Penha pode ser avaliada a partir da equidade e como forma retificadora de direitos fundamentais gerais que ainda não se efetivaram

para as mulheres, ou seja, é uma forma de se garantir a justiça, inclusive porque se pode conceituar justiça e equidade da mesma forma.

A busca da justiça pode caminhar junto com a da igualdade, embora tais conceitos não se confundam. Tratamentos diferenciados, no sentido de discriminações positivas, podem e devem ser efetivados se, por meio deles, for possível a equalização dos desiguais e, assim, assegurar a igualdade. A Lei Maria da Penha também pode ser pensada como uma forma de equalizar desigualdades, particularmente as de gênero, e efetivar a igualdade entre homens e mulheres.

A partir da perspectiva aristotélica de que o ser humano é marcado pela sua incompletude, a qual, segundo Coelho (2009), pode ser entendida a partir de vários sentidos, dentre os quais: a) a incompletude de não bastar-se a si mesmo, o que leva o ser humano a associar-se a outros; b) incompletude do humano como ser inacabado, o que leva à possibilidade de finalizar-se como caráter e inteligência. E considerando ainda que, nesta mesma perspectiva, não seria apenas para viver, mas para viver feliz, que os seres humanos estabelecem uma sociedade civil na qual o viver bem (coincidente com a felicidade) pode ser considerado como um fim a ser alcançado.

Dessa forma, podemos conjecturar que nas convivências humanas, particularmente nas associações entre humanos com objetivos de formação familiar – independente da sua configuração, ou seja, formado por pessoas de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero; por múltiplas formas de vínculos (biológicos/afinidade/afetivos), com ou sem a presença de filhos(as) e constituída por uma diversidade de arranjos (cônjuges, mães, pais, filhos/as, irmãos, avós, avôs, irmãos/ãs, etc.) – as pessoas estariam em seu processo de “finalização” e buscando a felicidade, o que provavelmente encontraria obstáculos sem a igualdade e a justiça.

Mas, como construir a felicidade e dar seguimento à construção da completude humana a partir de relações familiares em que há predomínio da violência e nas quais as mulheres se submetem a todo tipo de violência – física, psicológica, patrimonial, sexual? Como construir a felicidade e dar seguimento à formação das crianças, cuja incompletude também se associa ao seu pouco tempo de vida, mas que já convivem com pais/mães violentos(as), mães agredidas e ambientes que não as respeitam enquanto

seres humanos?

Se o processo de completude dos humanos ocorre durante a vida toda, todos os humanos, e particularmente as crianças, devem conviver em ambientes cujas relações sejam igualitárias e justas e no qual o desenvolvimento humano, o respeito à dignidade das pessoas e a busca pela felicidade de todos(as) seja permanente. E, é nesta perspectiva que consideramos condição sine qua non que as políticas públicas que visem eliminar a violência contra a mulher, sejam efetivadas.

A Lei Maria da Penha constitui um desses instrumentos que pode contribuir para alterar as relações familiares, reduzir as desigualdades de gênero e possibilitar que a violência contra a mulher deixe de ser uma triste realidade e passe a fazer parte de nossa história, que será contada com o objetivo de que nunca volte a se repetir, semelhante ao que fazemos com os vergonhosos e cruéis episódios de escravidão humana que não podem ser esquecidos sob pena de serem repetidos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Lei Maria da Penha pode ser considerada uma corporificação do princípio da igualdade, possibilitando que as mulheres brasileiras tenham um instrumento jurídico que concretize o direito à vida sem violência. Até o advento dessa Lei, a violência doméstica não era considerada como um problema social, prevalecendo a indiferença do Estado frente às injustiças e crimes ocorridos no âmbito familiar, ou seja, prevalecendo o ditado popular “em briga de marido e mulher ninguém põe a colher”.

Ao assegurar às mulheres um tratamento específico que dê conta das particularidades e das diferenças e que considere as desigualdades socialmente produzidas e as relações de poder historicamente estabelecidas, o Estado reconhece os direitos humanos também para as mulheres.

Vale destacar que, embora o Brasil tenha reconhecido a igualdade na Carta Magna de 1988, o que representou um importante marco na efetivação dos direitos fundamentais, o país ainda enfrenta desafios para concretizar essa igualdade, particularmente quando se trata de garantir direitos a grupos excluídos e discriminados historicamente, pois desigualdades de gênero e raça (dentre outras) ainda fazem parte da nossa realidade.

Assim, revela-se imprescindível que ocorra a implementação de ações que acelerem o processo de igualdade, destacando-se políticas públicas que favoreçam as mulheres e que possibilitem desconstruir estereótipos de gênero e eliminar as diversas formas de violência contra a mulher.

Devemos considerar que embora sejam inegáveis que, nas últimas décadas, tenham ocorrido mudanças nas relações de gênero, estas não foram suficientes para eliminar as desigualdades entre homens e mulheres. O sistema jurídico, ao tratar homens e mulheres formalmente de forma idêntica, por certo não alcançaria particularidades da violência contra a mulher e seria ineficaz para coibir esse tipo de violência. Assim, a Lei Maria da Penha apresenta-se necessária e adequada para “desequilibrar” as relações de poder entre homens e mulheres (que ainda favorece o homem) e possibilitar que se possa construir a igualdade e a justiça na vida das mulheres e para toda a humanidade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. N. de. **Igualdade e Equidade: qual é a medida da justiça social?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2013.

CAMPOS, A. H.; CORRÊA, L. R. **Direitos Humanos das Mulheres**. Curitiba: Juruá, 2009.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional**. 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2002.

COELHO, N. M. M. dos S. Introdução à Edição Brasileira. In: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

CUNHA, R. S.; PINTO, R. B. **Violência doméstica**: lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006) comentada artigo por artigo. São Paulo: Editora dos Tribunais, 2008.

DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/413-declaracao-e-plataforma-de-acao-da-iv-conferencia-mundial-sobre-a-mulher>>. Acesso em: 20 mar 2013.

DHNET. Direitos Humanos na Internet. **Convenção Interamericana para Prevenir,**

**Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher.** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/mulher2.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

DHNET. Direitos Humanos na Internet. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher.** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

DIAS, M. B. **A Lei Maria da Penha na Justiça:** a efetividade da Lei n.º 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

FERNANDES, B. G. **Curso de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

MORAES, A. de. **Direito Constitucional.** São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, Nythamar de. Rawls. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PERELMAN, C. **Ética e Direito.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAWLS, J. **Justiça como equidade:** uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REALE, M. **Lições preliminares de direito.** São Paulo: Saraiva, 1983.

SEN, A. **A ideia de justiça.** Tradução de Denise Bottmann, Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** São Paulo: Malheiros, 2006.

SOUZA, S. R. de. **Comentários à lei de combate à violência contra a mulher.** Curitiba: Juruá, 2008.

### **NANCI STANCKI DA LUZ:**

Pós-doutora em Política Científica e Tecnológica (2011) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Política Científica e Tecnológica (2005) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Tecnologia (2000) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Matemática (1987) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Direito (2009) pelo Centro Universitário Curitiba. Docente e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Tecnologia – PPGTE da UTFPR. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia (Getec). Editora dos Cadernos de Gênero. Membro da Comissão de Estudos sobre Violência de Gênero da OAB-PR.

# INDICADORES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR PARA A QUESTÃO FEMININA

Nadia Terezinha Covolan

## 1 INTRODUÇÃO

Investiga-se, neste trabalho bibliográfico, a importância dos indicadores de gênero e não androcêntricos, para a elaboração de políticas públicas de gênero e/ou para mulheres, com vistas ao desenvolvimento humano.

Um Indicador pode ser definido como medida, número, fato, opinião ou percepção de uma dada situação. Ele condensa informações das estatísticas e permite uma compreensão aproximada das características das pessoas, das sociedades e suas inter-relações, bem como possibilita medir as alterações das situações ao longo do tempo.

Os Indicadores têm uma história marcada por diferenças ideológicas importantes e, recentemente, têm incluído dados desagregados por sexo. Nesse sentido, os indicadores de gênero são mais acurados para pensar a realidade, pois visibilizam as mulheres, metade da humanidade que tem sido desconsiderada.

Gênero é a categoria constitutiva das relações sociais, construídas com base nas diferenças percebidas entre os sexos. Essa construção social é mediada pelo poder na sociedade, em que as diferenças entre homens e mulheres configuram valências negativas para o feminino, em todas as instâncias (SCOTT, 1990). Para a análise dessas desigualdades, os indicadores necessitam apontar as condições demográficas, sociais, econômicas e políticas das mulheres, sua situação e contribuição em relação aos homens, ou seja, incorporar a perspectiva de gênero (SOARES, 2014).

Nos últimos anos, os Estados democráticos vêm utilizando dados estatísticos para a elaboração de políticas públicas voltadas para a diminuição das assimetrias de gênero e com vistas ao desenvolvimento.

Nesse contexto, usualmente, a categoria Desenvolvimento é compreendida apenas pelo seu viés econômico, na ilusão do progresso, sob a ótica positivista. Diferente disto, a concepção de Desenvolvimento Humano (DH) implica em: a) expansão das possibilidades de ser e de fazer das pessoas, para terem funcionamentos e capacidades, tais como ter saúde, alimentos, conhecimentos e poder participar da vida da comunidade; e b) remoção dos obstáculos que impedem a pessoa de fazer aquilo que pode fazer na vida, tais como o analfabetismo, a falta de saúde, a impossibilidade de acesso a recursos, a ausência de liberdades civis e políticas (SEN, 2010).

Ainda, políticas para o DH implicam em considerar dois aspectos fundamentais: o avaliativo e o da agência. O aspecto avaliativo objetiva avançar em prol do maior bem-estar das pessoas. O aspecto agência se preocupa com o que as pessoas podem fazer para alcançar esse bem-estar, ou seja, como podem ser as próprias agentes em suas realidades. O termo agente, diz respeito a alguém que age e produz mudanças conforme seus próprios valores e objetivos.

Observa-se que a falta de liberdade de bilhões de mulheres, constitui uma iniquidade que afeta, em primeiro lugar, a vida feminina, e, por consequência, das suas comunidades. Mesmo a pobreza sendo fator indiscutível de enfraquecimento da cidadania, e de fato impedir que as mulheres ajam para modificar suas condições, os fatores da desigualdade extrapolam a questão da renda e entram em campos mais sutis da subordinação feminina, tal como a violência do não direito de decidir sobre seu corpo, ações e vida, de acordo com seus próprios valores. Um efetivo desenvolvimento humano com maior justiça e equidade exige assegurar o acesso, não apenas aos recursos, oportunidades e serviços públicos básicos, mas principalmente a uma maior expressão das vontades e valores das mulheres (SEN, 2010).

Indicadores em nível global têm demonstrado que as mulheres constituem o fundamento do desenvolvimento humano. Assim, pergunta-se: Para enfrentar a subordinação milenar feminina e de fato emancipar as mulheres, quais políticas importariam? Para tratar dessa abordagem, divide-se este texto em três partes: Na primeira elabora-se um breve histórico dos indicadores, incluindo os relacionados ao gênero; na segunda discutem-se os indicadores e as mulheres no Brasil; na terceira relacionam-se políticas públicas de gênero e/ou para mulheres no contexto do desenvolvimento

humano; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

## **2 INDICADORES, GÊNERO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM BREVE HISTÓRICO**

Até 1950, o indicador eleito para medir o desenvolvimento de um país era o Produto Interno Bruto per capita (PIBpc). A concepção de desenvolvimento que essa medição reflete é baseada exclusivamente no crescimento econômico e na produção de mercadorias. O crescimento do PIBpc não indica, necessariamente, a melhoria de vida de uma população, especialmente porque, muitas vezes, esconde o aprofundamento da distância entre ricos e pobres. Para mensurar o bem-estar social de um povo, são necessárias outras concepções de desenvolvimento, além de diferentes medições e análises das estatísticas.

Assim, em 1960 foram elaboradas novas conceituações e metodologias para mensurar o bem-estar social, tais como, por exemplo, aspectos de desemprego, criminalidade e níveis de consumo. Nessa década, a OCDE, Unesco, FAO, OIT, OMS, a Unicef e a Divisão de Estatística das Nações Unidas, dentre outras instituições, participaram do Movimento de Indicadores Sociais, uma alternativa ao foco exclusivamente econômico. No entanto, a crise econômica da década de 1970 diminuiu a expectativa de que esses indicadores pudessem servir de base para planejamentos públicos duradouros e eficientes. Somente a partir de 1980 reiniciou-se a elaboração de indicadores sociais, com o objetivo de acompanhar as áreas da saúde, educação e emprego.

Na década de 1990, um grupo de pesquisadores da ONU, dentre os quais Amartya Sen, elaborou o primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH). O RDH abriu possibilidades para pensar indicadores mais abrangentes e novas concepções de desenvolvimento. A partir daí, foi elaborado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que busca suprir as insuficiências do PIB para mensurar o bem-estar social. O IDH inclui as dimensões da renda (familiar *per capita*), da educação (taxa de analfabetismo e média de anos de estudo) e de longevidade (expectativa de vida ao nascer); é calculado todos os anos, em todos os países.

Somente em 1994, Halis Akder propôs indicadores com dados desagregados por sexo a partir da análise do IDH - ou seja, a especificação

de grupos de homens e de mulheres nas estatísticas. Também a conferência de Pequim, em 1995, impulsionou essas iniciativas nos países. Assim, o RDH da ONU, elaborou o GDI (*Gender-related Development Index*) e o GEM (*Gender Empowerment Measure*). O GDI utiliza as dimensões do IDH para perceber as assimetrias em relação ao desenvolvimento, entre homens e mulheres. O GEM busca mensurar a participação política e econômica das mulheres, esferas onde estas tendem a serem excluídas, mediante três variáveis: renda, participação em cargos profissionais e gerenciais e participação política.

Em 2000, a Declaração do Milênio das Nações Unidas estabeleceu metas de desenvolvimento e empoderamento feminino. Diversas autoras, autores e instituições propuseram metodologias diferenciadas para medir desigualdades de gênero e para melhorar as condições de vida das mulheres. Por exemplo, Dijkstra e Hanmer propuseram o RSW (*Relative Status of Women*) para medir a desigualdade socioeconômica de gênero e os impactos das políticas ao longo do tempo. Para tal, relacionam as variáveis dependentes de renda, uso do tempo e saúde e as independentes de acesso a ativos e serviços. Em 2006, o Fórum Econômico Mundial compôs o GGI (*Global Gender Gap Index*) para mensurar a desigualdade de gênero a partir de quatro esferas: participação econômica, educação, saúde e empoderamento político.

Marilane Oliveira Teixeira define um indicador, como sendo uma medida, “geralmente quantitativa, usada para representar de forma simples um conjunto de fenômenos complexos, incluindo tendências e avanços ao longo do tempo” (2012, p. 16). A autora classifica os indicadores entre objetivos e subjetivos, sendo os primeiros, relacionados às estatísticas públicas e os segundos, os correspondentes a diferentes aspectos da realidade, levantados a partir de pesquisas de opinião pública ou outras formas de discussão. Um Índice sintético, por sua vez, é um instrumento que sintetiza diferentes indicadores em um valor médio único. Um Sistema de Indicadores indica a combinação de medidas e variáveis para traçar perfis amplos de determinadas temáticas.

Nesse sentido, a produção de índices sintéticos de gênero por órgãos internacionais para comparar a realidade das mulheres de diferentes países, pode ser relacionado conforme o quadro reproduzido abaixo:

### Quadro 1 - Índices Sintéticos de Gênero

<b>Índices sintéticos (em português) e sigla (em inglês)</b>	<b>Instituição proponente</b>
Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Gênero – GDI	Nações Unidas
Medida de Empoderamento das Mulheres – GEM	Nações Unidas
Índice das Desigualdades de Gênero – GII	Nações Unidas
Índice das Instituições Sociais e Gênero – SIGI	OCDE União Europeia
Índice Global de Disparidades entre Gêneros – GGI	Fórum Econômico Mundial
Índice de Equidade de Gênero – GEI	Rede Social Watch
Oportunidade Econômica para as Mulheres – WEOI	Banco Mundial
Índice Africano de Gênero e Desenvolvimento – AGDI	Uneca (Comissão das Nações Unidas para a África.

Fonte: TEIXEIRA, 2012, p.18.

Esses indicadores são diferentes de estatísticas universais e assexuadas, pois envolvem “comparação com uma norma, medem as mudanças relacionadas com o gênero na sociedade ao longo do tempo, fornecem um olhar sobre os resultados de iniciativas e medidas direcionadas com base no gênero” (UNIFEM, 2000). Para mensurar diferenças de gênero, porém, faz-se necessário uma pluralidade de indicadores, incluindo a visão dos indicadores de gênero e os não androcêntricos, conforme segue.

#### 2.1 AMARTYA SEN E OS INDICADORES DE GÊNERO

Para o economista indiano Amartya Sen, a liberdade é o cerne do desenvolvimento, pois fundamenta e envolve tanto os processos que permitem as ações e decisões quanto às oportunidades que as pessoas têm nas suas circunstâncias pessoais e sociais. Assim, a falta de liberdade generalizada das mulheres constitui uma iniquidade que afeta suas vidas e das sociedades na qual estão inseridas.

Baseado em diversas pesquisas, o autor demonstra que a educação e o trabalho formal, e remunerado, das mulheres, interferem diretamente

na diminuição do número de filhos e da mortalidade materna e infantil, na diminuição dos conflitos armados e da violência em geral, e importa diretamente na conservação dos recursos naturais, dentre outros aspectos vitais. A instrução reforça a agência feminina e torna a mulher mais bem informada e qualificada para agir. A liberdade para procurar e ter emprego remunerado fora de casa reduz a privação das mulheres, interfere nas liberdades para não sofrer fome, doenças e morte prematura.

O trabalho doméstico, contributo forte para a prosperidade, não é remunerado nem dividido igualmente entre homens e mulheres. Assim, Amartya Sen (2010) considera que o emprego fora de casa é mais visível e importante, pois constitui um fator educativo que expõe a mulher ao mundo aumentando a eficácia de sua agência. O autor afirma, ainda, que a imagem da mulher como heroína relegada ao sacrifício pelo lar e pela família não a beneficiou em nada e nem às sociedades. A superação dessa teoria de sacrifício, no entanto, pode dar lugar à do êxito pessoal, se houver apoio de redes sociais e democracia autêntica. Porém, para que haja emancipação feminina efetiva, os papéis sociais demarcados para homens e mulheres devem ser desnaturalizados e as “tradições” problematizadas. Nesse sentido, é imprescindível a liberdade participativa das mulheres, que têm valores próprios e que devem ser respeitados.

Os resultados das pesquisas realizadas na Índia, China e outros países do oriente, possuem semelhanças com outras realizadas em países ocidentais, inclusive na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) brasileira. Essas pesquisas revelam que as mulheres estão geralmente em piores condições em comparação com os homens e que as meninas sofrem muito mais privações que os meninos. As diferenças aparecem de muitos modos, algumas visíveis, outras, invisíveis, tanto em países ricos como em pobres. Mesmo quando os homens e as mulheres têm tratamento mais igualitário, em termos de alimentação e cuidados de saúde, permanecem importantes diferenças de gênero em esferas menos óbvias e elementares. Além disso, as desigualdades entre homens e mulheres nos países em desenvolvimento é, geralmente, questão de vida e morte para as mulheres. A diferença é que a independência financeira das mulheres salva vidas, começando pela delas, e melhora toda a sociedade, fato que não ocorre da mesma forma quando os homens são educados e obtêm rendimentos (SEN 2010).

Assim, a agência feminina influencia diretamente não só seu próprio

bem-estar, mas é o cerne do desenvolvimento humano enquanto tal. Qualquer tentativa para aumentar o bem-estar feminino, seja em forma de políticas ou ações, não pode deixar de recorrer à opinião e à autonomia das próprias mulheres, pois estas sabem o que querem e são as responsáveis pelas mudanças mais radicais (SEN, 2010).

## **2.2 CRISTINA CARRASCO E OS INDICADORES NÃO ANDROCÊNTRICOS**

A economista espanhola Cristina Carrasco (2012) afirma que o androcentrismo está na base das desigualdades entre mulheres e homens em todos os aspectos da vida e faz com que as atividades a elas delegadas, suas formas de atuar e pensar, suas relações, ações e corpos, sejam desvalorizados. O androcentrismo reduz ao modelo masculino, o mundo, as pessoas, as ações, as vidas; interpenetra o tecido social e está na base da teoria econômica tradicional, que considera somente as atividades monetárias do mercado como valoráveis. Nesse sentido, o trabalho feminino no âmbito doméstico, necessário para a reprodução econômica da sociedade e do cuidado direto da vida, é desconsiderado, invisibilizado e negado.

Para a autora, os indicadores de “igualdade de gênero” buscam integrar as mulheres no modelo de mundo masculino. Para romper com isso, ela propõe concentrar os esforços na recuperação e na valorização da experiência feminina, que obriga a elaboração de indicadores não androcêntricos em que o bem-estar humano - a sustentabilidade da vida - é o objetivo social e político (CARRASCO, 2012).

Desse modo, um sistema de indicadores não androcêntricos orienta-se em dois sentidos:

[...] de um lado, com indicadores que reflitam a evolução da situação das mulheres no que chamamos de igualdade no masculino (por exemplo, taxa de participação de trabalho). De outro lado, com indicadores que reflitam mudanças na expressão da ideologia patriarcal (por exemplo, mudanças reais na segregação do trabalho por sexo, dando valor ao trabalho de cuidados). (CARRASCO, 2012, p. 38).

Apesar de suas diferenças, os aportes de Sen e de Carrasco dialogam

sobre a necessidade de pesquisarmos metodologias capazes de captar as condições femininas no campo público, privado e doméstico.

### **3 INDICADORES E A CONDIÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL**

No Brasil, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) coordena o Sistema de Produção e Disseminação de Estatísticas Públicas. A estatística mais simples avalia o crescimento do PIBpc, outras, mensuram características dos domicílios, das pessoas, aspectos ambientais, econômicos, políticos e institucionais. Nesse sentido, as estatísticas desagregadas por sexo são fundamentais para orientar as políticas públicas sensíveis ao feminino e instrumentalizar os movimentos que lutam para que os governos cumpram seus compromissos com a agenda da igualdade entre homens e mulheres.

O relatório do Banco Mundial indica quatro áreas prioritárias para o avanço das políticas: a) redução dos hiatos de gênero, especificamente aqueles que tratam da mortalidade feminina e a educação; b) o preenchimento das lacunas de gênero em acesso às oportunidades econômicas, rendimento e produtividade; c) a redução das diferenças de gênero em voz e capacidade de decidir na sociedade; d) a limitação da desigualdade de gênero entre as gerações (BANCO MUNDIAL, 2012).

O Brasil tem firmado acordos com os ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) para a elaboração de indicadores sensíveis à condição feminina. O I e II PNPM (Plano Nacional de Políticas para as Mulheres) têm fiscalizado a produção de informações capazes de subsidiar as análises das políticas para mulheres e/ou de gênero. No site do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero, coordenado pela SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres), podemos verificar a produção de indicadores de desigualdades de gênero e seu status no tempo. Dentre esses, destaca-se o Raseam (Relatório Anual Socioeconômico da Mulher), Lei n.º 12.227 de 12 de abril de 2010, instituído para monitorar e sistematizar dados da realidade das mulheres brasileiras em sua diversidade.

A partir dos Censos Demográficos de 1991 e 2000, a Secretaria de Políticas para as Mulheres em parceria com IBGE, ONU Mulheres e DFID, desenvolveu o SNIG (Sistema Nacional de Indicadores de Gênero). O SNIG possibilita o acesso a um conjunto de indicadores de gênero e raça/cor relacionados aos temas de População, Domicílio, Família, Educação,

Trabalho, Renda, Previdência, Deficiência e Migração. As estatísticas são reveladoras de uma problemática mais complexa e abrangente. O IDS-gen no Brasil comprova que os avanços na área social são marcados por fortes desigualdades de gênero e de cor e o IDG indica que o desenvolvimento das mulheres depende de políticas de inclusão e de equidade (SOARES, 2010).

Segundo os indicadores sociais do IBGE de 2003, a taxa de participação feminina no mercado de trabalho avançou, porém, ainda permanece menor que a masculina e se concentra em trabalhos mal remunerados, precários, e na economia informal. Em média, as mulheres brancas recebem 40% menos do que os homens para o mesmo trabalho e as mulheres negras chegam a receber 60% menos. Assim, a partir desses dados, o PPA (Plano Plurianual de 2004-2007), incorporou aspectos de gênero/raça/etnia, incluindo quesitos para pessoas portadoras de necessidades especiais.

Indicadores da PNAD 2005 demonstram que as atividades domésticas são predominantemente femininas. No Brasil, 109,2 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade declararam exercer atividades domésticas, sendo essas, 71,5 milhões de mulheres. A população de 25 a 49 anos de idade realiza mais afazeres domésticos, porém, considerando a população de cada grupo etário, são as pessoas de 50 a 59 anos que despendem maior parte do seu tempo nessas atividades, 24,3 horas semanais. As desigualdades de gênero são visíveis, pois 51,1% dos homens realizam afazeres domésticos em relação a 90,6% das mulheres (PNAD, 2005). Nesse sentido:

[...] o conhecimento da distribuição do tempo de homens e mulheres entre as diversas atividades da vida cotidiana permite ter políticas específicas para os distintos grupos populacionais no que se refere à geração de empregos e de estrutura de apoio para cuidado de crianças e idosos, de transporte, cultura, saúde e turismo. (SOARES, 2007).

No Brasil, hoje, o número de brasileiras com maior escolaridade, ensino superior (completo e incompleto) representa 19,7% das mulheres ocupadas. A presença feminina nas carreiras de ensino superior aumentou, no entanto, permanece a precariedade e pobreza de 15,8% das ocupadas (PNAD/2008). Em 2009, 30,6% receberam  $\frac{1}{2}$  salário mínimo; considerando

até um salário mínimo, tem-se 72,5% das trabalhadoras domésticas brasileiras (PNAD/2009). Destacam-se, ainda, 2,5 milhões de mulheres que trabalham sem remuneração.

Dessa forma, indicadores sobre desigualdades no trabalho, educação, fecundidade e estrutura familiar, embasam variadas ações e estratégias públicas sensíveis às questões de gênero e também outras, com enfoque maior nas mulheres. As diferentes concepções de políticas públicas para mulheres ou de gênero, estão no centro de um debate fecundo e tenso, como veremos a seguir.

#### **4 INDICADORES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO OU PARA MULHERES**

Políticas públicas (PP) são fundamentais para o exercício da cidadania e são imprescindíveis para embasar ações e estratégias para o enfrentamento das desigualdades de gênero, persistentes e insistentes, na sociedade. Enfocamos aqui, especificamente, as políticas de gênero e/ou para mulheres.

No contexto mundial, a política de transversalidade de gênero (gender mainstreaming) significou a criação de um ministério ou secretaria específica na área da mulher, na expectativa de que as especificidades femininas e masculinas fossem incorporadas por todas as políticas:

Esta transversalidade garantiria uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias governamentais e, conseqüentemente, o aumento da eficácia das políticas públicas, assegurando uma governabilidade mais democrática e inclusiva em relação às mulheres. (BANDEIRA, 2005. p.5).

A transversalidade de gênero tem sido discutida como fator relevante e preponderante nas políticas públicas, porém, em variadas situações, autoras e autores têm apontado a imprescindibilidade de políticas específicas para emancipar as mulheres de situações de flagrante desrespeito aos seus direitos humanos.

Nesse sentido, uma ação emancipadora, requer focar as mulheres

na perspectiva de direitos, autonomia e cidadania. As políticas devem ser analisadas cuidadosamente, pois quando reduzem as mulheres às funções ditas femininas, do lar e de cuidados, acabam reproduzindo os estereótipos e reforçando preconceitos.

No país, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas (<http://inovando.fgvsp.br>), há mais de 5.000 ações e programas para mulheres nas áreas da saúde, violência e geração de emprego e renda, dentre os quais elencamos alguns: os programas de segurança alimentar; o Pronaf Mulher; Saúde da Mulher; Educação na primeira infância; Combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; Igualdade de Gênero nas Relações de Trabalho; combate à violência contra as mulheres; cotas na política, nas universidades e no trabalho; enfrentamento da violência e da discriminação contra a comunidade LGBT. Também se somam os programas de Gestão em Política de Gênero (SPM) e Gestão da Política de Promoção da Igualdade Racial (RODRIGUES, 2004).

Temas como violência e saúde enfocando apenas as mulheres reduzem as possibilidades de resolução dos problemas. Para Bandeira (2005), as políticas para as mulheres não são excludentes das políticas de gênero, porém, têm menor abrangência porque atendem a demandas femininas pontuais e não rompem com as visões tradicionais de gênero.

Assim, para romper com esse ciclo de desigualdades, é necessário que o Estado reconheça a importância das mulheres nos espaços público, privado e doméstico, e que legisle a favor da busca da igualdade de gênero. Para tanto, precisa garantir a governabilidade na articulação de três dimensões:

Na vontade e na decisão política que garanta, junto aos planejadores em todas as instâncias federativas, a incorporação, nas suas agendas, da importância e do significado da transversalidade de gênero, contemplando e compreendendo seus desdobramentos e suas perspectivas, tanto em relação à ação do estado quanto às suas instituições de planejamento; Na sua incorporação na prática dos gestores, que executam, monitoram e avaliam as políticas públicas, em todos os níveis: federal, estadual e municipal; Na disseminação de novos valores culturais e políticos junto à população, com vistas a que

esta sensibilização torne a população participante e co-responsável na construção de uma cidadania inclusiva. (BANDEIRA, 2005).

Para Vera Soares (2014), a relevância da análise de gênero radica nos vínculos entre a esfera pública e privada, para entender os efeitos do trabalho remunerado e não remunerado. Também permite avaliar papéis e valores no âmbito cultural. Assim, incorporar a perspectiva de gênero nas políticas públicas:

[...] é valorar ações planejadas para homens e mulheres: legislação, políticas e programas em todas as áreas e níveis. É uma estratégia para integrar os temas de interesse e da experiência das mulheres e dos homens no desenho, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas, objetivando que mulheres e homens se beneficiem igualmente. (SOARES, 2014, p.4).

Assim, políticas de gênero tratam de relações profundas e desiguais de poder na sociedade entre homens e mulheres, construídas e consolidadas na tradição. Políticas para mulheres enfocam problemas particulares do feminino, invisíveis, desconsiderados e naturalizados. Dessa forma, para Martha Ferreira Farah (2003), não se trata de escolher uma ou outra, mas de identificar o impacto de cada política nas áreas específicas. Nesse sentido, a autora levanta importantes questões norteadoras para avaliar se uma ação em determinada área demanda maior especificidade para as mulheres e/ou se necessita de um enfoque mais contundente de gênero:

1. Como é a relação homem–mulher na área específica?
2. Como ocorre a inserção da mulher no campo ou na atividade?
3. Esta inserção reflete acesso equivalente ao dos homens (ou há uma desigualdade)?
4. A situação específica da mulher é considerada pelo programa e, se não, isto de alguma forma a prejudica?
5. Como a desigualdade de gênero identificada nas diferentes áreas pode ser enfrentada pela política ou programa? (FARAH, 2003)

Nesse contexto, indicadores desagregados por sexo e uma análise não androcêntrica dos dados são o fundamento para adequar as ações e políticas propositivas da igualdade de gênero. Assim, aprofunda-se e abre-

se o campo de estudos que abrange as tipologias políticas que devem, no milênio, relacionar devidamente o gênero e especialmente a questão feminina enquanto fulcro do desenvolvimento humano.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No Brasil, nos últimos anos, os movimentos feministas e de mulheres, organizadas, têm tido sucesso na criação de secretarias especiais, assim como na produção de estatísticas desagregadas por sexo, para embasar ações e políticas públicas para a busca de maior igualdade de gênero. No entanto, encontramos dificuldades em acessar essas estatísticas, que nem sempre são publicadas ou consideradas pertinentes. Esse fato é agravado pela análise androcêntrica que as gestões em nível federal, estadual e municipal elaboram das estatísticas em geral.

Em que pese a implantação de diversos programas, ações e políticas com enfoque nas mulheres, parafraseando Amartya Sen (2010), estas permanecem sendo alvos de concepções e políticas de bem-estar elaboradas para elas, e raramente, com elas. A constituição brasileira garante a igualdade entre homens e mulheres, porém, direitos humanos básicos das mulheres são negados, assim como desigualdades de gênero permanecem naturalizadas.

Assim, é necessário fomentar e aprofundar pesquisas sobre novas metodologias relacionadas aos indicadores de gênero e não androcêntricos, e sobre a avaliação da sua eficácia no embasamento dos programas e políticas públicas. Igualmente, está em aberto o debate sobre os limites da universalidade das políticas no que tange a homens e mulheres na sociedade; especialmente, sobre quais ações afirmativas demandariam e/ou importariam para as mulheres, a partir delas mesmas, de suas vozes, e valores.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial da igualdade de gênero e desenvolvimento**. Visão Geral. Washington D.C. 2012. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/igualdade-de-genero-e-desenvolvimento-portugues.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014

BANDEIRA, L. **Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas**. Brasília: CEPAL, SPM, 2005.

CARRASCO, C. **Estatísticas sob suspeita**: proposta de novos indicadores com base na experiência das mulheres. Tradução de José Valenzuela Perez. São Paulo: SOF - Sempreviva Organização Feminista, 2012.

FARAH, M. F. S. **Políticas públicas e gênero**. Seminário Nacional de Coordenadorias da Mulher no Nível Municipal: O Governo da Cidade do ponto de vista das Mulheres -Trabalho e Cidadania Ativa. São Paulo: CEM, 2003.

RODRIGUES, Almira. **Participação política das mulheres e gestão em política de gênero**. CFEMEA, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez., 1990

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, V. **Estatísticas e Indicadores de Gênero**. Programa Igualdade, Gênero e Raça. UNIFEM, 2014.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE COORDENADORIAS DA MULHER. Políticas públicas de enfrentamento das desigualdades de gênero nos governos locais. São Paulo: CEM, 2004.

SOARES, Cristiane. **Índices de Desenvolvimento de Gênero: uma análise do avanço social das mulheres no Brasil e nas Unidades da Federação**. XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambú: 2010.

SOARES, Cristiane. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos : um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 e 2005.** Cristiane Soares, Ana Lúcia Sabóia. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2007.

TEIXEIRA, Marilane Oliveira. Sistema de indicadores de gênero: instrumento para conhecer e reconhecer a experiência das mulheres. In: **Estatísticas sob suspeita: proposta de novos indicadores com base na experiência das mulheres** / Cristina Carrasco; tradução José Valenzuela Perez . São Paulo, SOF Sempreviva Organização Feminista, 2012. p. 13-30.

UNIFEM. **Princípios de empoderamento das mulheres/igualdade significa negócios.** United Nations, p. 9-10, 2000. Disponível em: <[http://premiowepsbrasil.org/wp-content/uploads/2013/11/CARTILHA-WEPs\\_PORTUGUES\\_24.08.10.pdf](http://premiowepsbrasil.org/wp-content/uploads/2013/11/CARTILHA-WEPs_PORTUGUES_24.08.10.pdf)>. Acesso em: mar. 2012.

### **NADIA TEREZINHA COVOLAN:**

Pós-Doutora em Tecnologia (PPGTE) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutora em Ciências Humanas (2005) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Tecnologia (2001) pela UTFPR. Graduada em Filosofia (1989) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Enfermagem (1979) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da UFPR setor litoral, atua no núcleo estruturante do curso de Saúde Coletiva; leciona Ética/Bioética e temas com a perspectiva de gênero. Membro fundadora do GETEC (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Tecnologia - PPGTE/UTFPR - 2000) e do TeDis (Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Território, Diversidade & Saúde - 2014).

# TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA: ESPAÇO DE ESCUTA SENSÍVEL E DE CUIDADO EM SAÚDE MENTAL NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO FAMILIAR

Dione Lorena Tinti  
Milene Vosgerau

## 1. INTRODUÇÃO

“Quando a boca cala,  
Os órgãos falam  
Quando a boca fala,  
Os órgãos saram.”  
(Adágio Popular)

O presente capítulo tem por objetivo expor para os profissionais em geral a Terapia Comunitária Integrativa (TCI) como uma ferramenta para lidar com as questões de gênero e saúde mental em diversos contextos e ambientes de trabalho. Apresentamos aqui o relato de experiência de um projeto interdisciplinar de extensão e pesquisa da Universidade Federal do Paraná com mulheres que frequentaram as rodas de TCI semanalmente, durante o ano de 2013, em uma instituição filantrópica de Curitiba-PR.

Considerando que os transtornos mentais tem aumentado sua prevalência nos últimos anos e é o segundo maior problema de saúde pública do mundo, estratégias de intervenção psicossocial, como a Terapia Comunitária Integrativa, são fundamentais e necessárias como uma alternativa viável, efetiva, de baixo custo e não medicalizadora, tanto na prevenção, tratamento e reabilitação dos transtornos mentais, como na promoção da saúde mental da população.

A Terapia Comunitária Integrativa (TCI) é uma metodologia criada há cerca de 20 anos pelo Prof. Dr. Adalberto Barreto, da Universidade Federal do Ceará. A TCI é uma prática complementar de abordagem grupal, que proporciona um espaço de acolhimento e partilha de sentimentos e

experiências de vida, onde os recursos e competências das pessoas são mobilizados por meio da ação terapêutica do próprio grupo.

Levar em conta as questões de gênero e os conflitos familiares nas intervenções psicossociais é uma via importante para compreensão do sofrimento psíquico e, portanto, para a efetividade dos serviços de saúde. Perceber que os papéis e valores associados aos gêneros são permeados por relações de poder, assimétricos e completamente imbricados, significa desnaturalizar as diferenças de gênero geralmente vistas como intrínsecas, tanto pelos profissionais quanto pelos usuários – uma forma dos participantes das rodas de TCI se tornarem mais resilientes para enfrentar as questões que os levam a procurar ajuda e que, muitas vezes, são medicalizadas de forma abusiva e desnecessária.

Para tanto, este capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente apresentamos a Terapia Comunitária Integrativa a partir do seu conceito, do seu funcionamento na prática e quais são as etapas e regras que organizam esta intervenção com os participantes. Em segundo lugar, descrevemos o universo no qual realizamos nosso trabalho de extensão e pesquisa cujo objetivo foi avaliar as contribuições da TCI como estratégia terapêutica de saúde mental de mulheres para enfrentamento das questões de gênero na relação familiar. Para que os leitores tivessem uma ideia de como se conduz uma roda de TCI, narramos passo a passo um dos encontros de TCI realizado em uma instituição filantrópica de Curitiba-PR. Em seguida, definimos as bases teóricas e os conceitos que fundamentaram nossas ações, bem como, as reflexões sobre o objeto de estudo. Na penúltima seção, fizemos um relato de nossa experiência enquanto pesquisadoras e as implicações de sermos também coparticipantes das rodas para, por último, expormos as nossas considerações finais.

## **2 TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA**

### **2.1 DO QUE SE TRATA A TCI?**

A TCI foi criada em 1987, no município de Fortaleza-CE, pelo Prof. Dr. Adalberto Barreto, da Universidade Federal do Ceará, com a intenção de solucionar as necessidades de saúde mental daquela comunidade, a partir de tecnologias leves e relacionais<sup>1</sup>. O sucesso da TCI há mais de 20 anos

---

1 Segundo Merhy (1997), tecnologias em saúde são classificadas em três categorias: tecnologia

no Nordeste e em outras regiões do país, juntamente com a aprovação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC)<sup>2</sup>, em 2006, tornaram possível a implantação da TCI na Rede de Atenção à Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS).

Em 2008, portanto, foi firmado um convênio entre o Ministério da Saúde e a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura para implantar a TCI, que vem se expandindo progressivamente na Estratégia Saúde da Família (ESF), de forma exitosa e inovadora. O objetivo é formar profissionais da área da saúde, assistência social e educação, bem como lideranças comunitárias com competências para atender os sofrimentos e as demandas psicossociais e, ainda, promover redes de apoio social nas comunidades (PADILHA; OLIVEIRA, 2013).

Conceitualmente, a TCI é considerada uma ferramenta de construção de redes sociais solidárias, onde todos se tornam corresponsáveis na busca de soluções e superação dos desafios do cotidiano, num ambiente acolhedor e caloroso. Os alicerces teóricos que embasam a TCI estão ancorados em cinco grandes eixos: Pensamento Sistêmico, Teoria da Comunicação, Antropologia Cultural, Pedagogia de Paulo Freire e Resiliência (BARRETO, 2008).

A TCI é um espaço comunitário para partilhar experiências de vida e sabedorias de forma horizontal e circular. Por ser um espaço de escuta sensível, aberto para a troca de experiências, pode ser considerada uma metodologia facilitadora de autonomia na medida em que cria vínculos e empodera os indivíduos e a comunidade, promovendo a transformação de carências em competências que os tornarão capazes de ressignificar momentos de dores e perdas. Nesse sentido, cada pessoa torna-se terapeuta de si mesmo, num processo de autorreflexão e autoconhecimento ao ouvir as histórias de vida relatadas por outros participantes (BARRETO, 2008).

A proposta da TCI é ser um instrumento de aproximação e fortalecimento das relações humanas na construção de redes de suporte social em um

---

dura, relacionada a equipamentos tecnológicos, normas, rotinas e estruturas organizacionais; leve-dura, que compreende todos os saberes bem estruturados no processo de saúde; e a leve, que se refere às tecnologias de relações, de produção de comunicação, de acolhimento, de vínculos, de autonomização.

2 BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Portaria n.º 971, de 03 de maio de 2006. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, 2006; 4 maio.

mundo cada vez mais individualista, baseando-se, principalmente, no pressuposto de que as soluções dos problemas estão no coletivo e no compartilhamento de emoções que proporcionam a identificação com o outro e o respeito às diferenças. Por isso, a TCI pode ser valorizada como uma estratégia positiva de saúde mental, que se baseia na promoção, prevenção e cura ao integrar todos os elementos culturais e sociais ativos da comunidade (BARRETO, 2008). Necessário enfatizar que a TCI não cuida das doenças em si, pois estas devem ser acompanhadas por profissionais da área da saúde.

## **2.2 COMO FUNCIONA A TCI?**

A TCI funciona com um terapeuta, e um coterapeuta, se necessário, que conduz a roda a partir de uma situação-problema trazida por uma pessoa ou família em crise. Geralmente, a roda segue cinco etapas, dentre elas: acolhimento, escolha do tema, contextualização, problematização e finalização.

### **2.2.1 ACOLHIMENTO**

Na etapa de acolhimento, o terapeuta ou co-terapeuta ambienta os participantes com uma música conhecida para “quebrar o gelo” ou com dinâmicas de grupo para redução da ansiedade e estresse, como relaxamento e meditação. Logo após, o terapeuta se apresenta e esclarece as regras que devem ser seguidas durante a roda, são elas: a) fazer silêncio; b) falar apenas da própria experiência; c) não julgar, não dar conselhos, não fazer sermões ou discursos; d) quando algum participante se emociona, o grupo pode interromper a reunião e dar um “presente” para a pessoa, que pode ser uma música, um poema, um abraço, uma palavra de consolo; e) respeitar a história de cada pessoa, compreender o sofrimento alheio a partir de uma escuta sensível.

### **2.2.2 ESCOLHA DO TEMA**

A próxima etapa é a escolha do tema. O terapeuta inicia perguntando sobre o motivo da presença de cada um e quais os sofrimentos e alegrias percebidas pelos participantes. Então, repete a fala daquelas pessoas que contaram o que lhes afligia, para confirmar seus relatos e melhorar as lacunas de comunicação. Feito isto, é solicitado ao grupo que escolha

qual das histórias relatadas eles se identificam, pois como enfatiza Barreto (2008, p. 69): "... as pessoas se escolhem ao escolher o tema que as toca, pois só reconhecemos no outro aquilo que conhecemos em nós mesmos".

### **2.2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO**

Logo a seguir, vem a etapa da contextualização, quando as pessoas podem fazer perguntas para compreender melhor a situação de quem foi escolhido. Este momento é muito importante, já que, ao responder as perguntas feitas pelos outros participantes, a pessoa é estimulada à reflexão a respeito da sua própria história. Além disso, todos do grupo que viveram esta mesma experiência conversam, também, consigo mesmos sobre suas angústias e ansiedades.

### **2.2.4 PROBLEMATIZAÇÃO**

A partir dos relatos dos participantes – sofrimentos e conquistas – o terapeuta, em escuta ativa, organiza os temas narrados pela sua singularidade e universalidade. Desse processo intersubjetivo, o terapeuta constrói a pergunta reflexiva (mote) "que é uma pergunta chave que vai permitir a reflexão do grupo durante a terapia" (BARRETO, 2008, p. 80) e que é formulada pela composição e congruência dos assuntos dominantes e específicos trazidos pelo grupo. A pergunta reflexiva é feita pelo terapeuta a todo o grupo e cada um responde de acordo com suas vivências e reflexões, a fim de perceber, ressignificar e encontrar soluções e estratégias de enfrentamento dos problemas.

### **2.2.5 FINALIZAÇÃO**

A última etapa é o encerramento, onde se realizam rituais de agregação e conotação positiva, com o terapeuta agradecendo a presença e coragem de todos. Este momento pode ser criativo, com a utilização de dinâmicas que as pessoas reconheçam e expressem afetividade, segurança, acolhimento, amizade, compreensão, entre outros.

Abaixo construímos dois quadros síntese, o primeiro com as cinco etapas que constituem a TCI e o segundo com as regras que devem ser seguidas durante sua realização.

### **Etapas da TCI**

**Acolhimento:** O terapeuta fala sobre a metodologia da TCI, comenta cada uma de suas regras e pede para que as pessoas se apresentem e falem do motivo que as levou para a roda.

**Escolha do tema:** Após o terapeuta repetir cada história que anotou, o grupo escolhe aquela com a qual mais se identificou e, assim, defini-se o tema que será abordado no dia.

**Contextualização:** Momento em que os participantes podem fazer perguntas para quem foi escolhido, com o objetivo de esclarecer a situação e compreendê-la melhor.

**Problematização:** Faz-se a pergunta reflexiva ou mote relacionado com o tema que emergiu na roda e, sem imposições, respondem àquelas pessoas que se identificaram com a pergunta.

**Finalização:** A partir de dinâmicas e rituais de agregação, cada integrante é incentivado a verbalizar o que mais o tocou em relação às histórias contadas e o terapeuta busca dar uma conotação positiva sobre o aprendizado do dia.

Fonte: CHIAVERINI et al., 2011.

### **Regras da TCI**

1. Fazer silêncio quando alguém está falando.
2. Falar apenas de si próprio e de como se sente em relação aos eventos que lhe acontecem, utilizando a primeira pessoa do singular.
3. Evitar dar conselhos, sermões e fazer discursos.
4. Guardar segredo sobre as histórias relatadas na roda (importante, em especial, quando se está em comunidades violentas).
5. Quando alguém se emociona, seja por alegria ou tristeza, dá-se um "presente" – que pode ser uma música, um conto ou piada, citar provérbios, dar um abraço.

Fonte: CHIAVERINI et al, 2011.

## **3 CENTRO REDENTORISTA DE AÇÃO SOCIAL E TCI**

O Centro Redentorista de Ação Social (CRAS) é uma instituição filantrópica, ligada à Igreja Perpétuo Socorro, que se localiza na região central do município de Curitiba-PR. O CRAS desenvolve diversos trabalhos voluntários com a comunidade, tais como artesanato, reabilitação da

dependência de álcool/drogas, assistência jurídica, assistência à saúde, com equipe de psicopedagogas, professoras, nutricionistas, fonoaudiólogas, psicólogas, terapeutas, entre outras.

Entre estes projetos sociais, destacam-se “Criança da Padroeira” e “Reforço Escolar”, que atendem crianças com problemas de aprendizagem e suas famílias que, desde 2002, são encaminhadas pelas escolas e comunidade de Curitiba e Região Metropolitana. Assim, enquanto as crianças estão sendo acompanhadas por psicopedagogas, as mães e/ou avós participam das rodas de TCI, que são ofertadas duas vezes por semana, nas segundas e sextas-feiras, desde o início de 2013.

As rodas de TCI foram implantadas com o objetivo de oportunizar espaço de escuta sensível para a melhoria da qualidade de vida das mulheres que procuravam atendimento para seus filhos e netos.

#### **4. O CRAS, A TCI, A QUESTÃO DE GÊNERO E SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) no CRAS envolveu trabalho interdisciplinar de extensão e pesquisa realizado durante 2013, que totalizou um ano de participação semanal das rodas de TCI com estudantes, professoras universitárias e terapeutas comunitárias de diversas áreas, como Farmácia, Sociologia, Psicologia e Filosofia. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFPR, segundo Parecer n.º 541.707.

Os relatos foram coletados a partir da técnica de observação participante<sup>3</sup>, com diário de campo para anotações complementares e *insights* pós-encontros; e com a técnica de grupo focal<sup>4</sup>, com 14 mulheres, sendo que a maioria tinha 36 anos ou mais, possuía companheiro(a), era da raça branca, tinha concluído o primeiro grau e encontrava-se nas classes econômicas C/D/E, ou seja, de baixo nível socioeconômico.

---

3 Segundo Minayo (2010), “a filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provem, aprendendo a se colocar no lugar do outro”.

4 Foram realizados dois encontros de Grupo Focal, um no início da pesquisa e outro no final. A técnica de Grupo Focal trata-se de um procedimento de pesquisa que coleta dados qualitativos, com o objetivo de compreender as crenças, valores, hábitos e atitudes através de discussões em grupo pequeno (em média 12 pessoas) de um tópico especial que é sugerido pelo pesquisador/mediador (MORGAN, 1998).

O material empírico coletado foi explorado através da análise dos relatos. Compreendemos que o texto, enquanto um objeto integralmente linguístico e histórico, quando explorado com o subsídio de referenciais teóricos que alicerçam a observação do universo estudado, facilita o processo inferencial e a interpretação dos resultados.

O relato de experiência que descrevemos abaixo demonstra o funcionamento de um encontro de TCI, em todas as suas etapas. Nessa roda ocorrida no CRAS, os temas universais relatados pelas mulheres foram gênero e saúde mental.<sup>5</sup>

### **Roda de Terapia Comunitária Integrativa com mulheres no CRAS**

A TCI é formada por um círculo com todas as mulheres presentes e, após a etapa de acolhimento, a terapeuta comunitária inicia o encontro. Ao perguntar a todas as participantes como estão se sentindo, a escolha do tema votado foi a história de Maria.

#### **ACOLHIMENTO**

O acolhimento foi realizado com uma técnica de relaxamento e imaginação de situações positivas, com o objetivo que acalmar a mente e o corpo, com o foco na respiração profunda. Esta dinâmica favorece o reconhecimento corporal e das emoções, valoriza o momento presente e permite que as pessoas reduzam a ansiedade para expressar seus sentimentos e sofrimentos.

#### **ESCOLHA DO TEMA**

Terapeuta comunitária: Bom dia, Maria<sup>5</sup>. Como está hoje? Algo está te tirando o sono? Te preocupando?

*“Você quer saber o que está me tirando o sono? Não sei se já tinha falado isso nas outras rodas... Mas minha vida sempre foi muito difícil. Apanhei muito nessa vida, sabe? A gente não foi criada para responder e enfrentar, então eu sempre aceitei calada as grosserias do meu marido. Foram 23 anos apanhando. Ele usava aquelas ‘coisas ruim’, a bebida, e eu tinha que trabalhar para sustentar os filhos. Faz tempo que tenho tido muita dor.*”

<sup>5</sup> Maria, assim como os outros nomes que aparecem no texto, é um nome fictício para que se respeite a confidencialidade. O relato descrito ocorreu após vários meses de participação de Maria nas rodas de TCI.

*Nossa, essa minha dor nas costas então.... difícil de ficar sentada. A dor na coluna deve ser porque eu sempre tive que carregar todo mundo nas costas. Eu primeiro vinha por causa do meu neto, que tem problema na escola. Mas hoje eu venho por minha causa. Antes eu rezava para o domingo não terminar, hoje eu torço para que chegue segunda de novo. Aqui aprendi a me cuidar. Eu aprendo com a história das pessoas e vejo que não sou só eu que sofro”.*

#### CONTEXTUALIZAÇÃO

Ângela: Dona Maria, a senhora sempre fala das dores. Onde dói? Faz quanto tempo que a senhora tem dor?

*“Th, a minha dor é antiga. Faz 13 anos mais ou menos que ela não me abandona! É dor nas costas, no ombro, na barriga. Eu carrego o mundo nas costas, quieta e calada. Meu corpo fala de um jeito. O meu é pela dor. Deve ter relação, né?”.*

Letícia: Com quem a senhora mora?

*“Bem, eu moro com o marido, mas a casa das filhas é no mesmo terreno. Então lá em casa sou eu para tudo. Meus netos me procuram para tudo, né?!... Minhas filhas ficam fora de casa o dia todo, então eu crio essas crianças. Trago aqui no CRAS, levo para colégio, faço comida, dou banho. Faço tudo. É assim mesmo, quando se nasce mulher, você já vem com o dom de administrar a vida. Eu sei que se eu falhar, a família toda falha junto”.*

Maria Aparecida: Como é hoje a relação com seu marido?

*“Meu marido me fala que não me falta nada. Eu digo: engano seu, falta você. Filha, eu não sou de ferro e, ainda que fosse, o ferro também enferruja!... Veja, eu já resolvo tudo sozinha. Para que ficar com ele? Para dizer que sou casada e apanhar? Eu não! Decidi que não vale mais a pena ficar com ele”.*

#### PROBLEMATIZAÇÃO

Pergunta reflexiva: Quem já passou por uma situação parecida com a da Maria e o que fez para enfrentá-la e superá-la?

*Cecília: A gente precisa aprender a se cuidar para depois cuidar dos outros. Não sei me divertir, sair de casa. Repito o comportamento do meu pai. Eu gosto de vir aqui (TCI), pra mim é um momento só meu. Se meu neto não vem, eu venho mesmo assim. Ao falar de mim, aprendi a me entender. Mudei bastante. Hoje não estou mais resolvendo tudo. Hoje não sou mais escrava. Estou cuidando mais de mim”.*

*Ângela: “Eu nunca tive um espaço para falar de mim, das minhas dores. Em 75 anos, essa é a primeira vez que faço isso. Ao falar das minhas dores, dói. Mas também é só porque deixei doer, que eu aprendi a não sentir mais dor”.*

*Jacira: “Durante muito tempo pensei que felicidade era não ter problemas. Mas se fosse assim eu nunca iria ser feliz. Então agora vejo que felicidade é a maneira como você lida com os seus problemas”.*

*Nair: “Sinto como se o meu problema não existisse. Peço desculpas por ter reclamado do vazamento de água. Ouvindo a história de vocês, agora eu vejo que o meu problema é simples. Não é qualquer problema que a solução é só fechar o registro de água”.*

*Cristina: “Eu era rebelde, fazia de tudo para chamar a atenção. Era agressiva, tinha dificuldade de falar com os outros. Eu queria achar o culpado para minha vida. Agora percebo que eu tenho o poder de construir minha própria história”.*

#### FINALIZAÇÃO

Neste momento, todas se levantam, dão as mãos e encerram, de forma acolhedora e íntima, o encontro com uma palavra que representou as emoções vivenciadas no grupo. As palavras relatadas nesta roda foram: coragem, amor próprio, liberdade, respeito, libertação, autoestima, cuidado, felicidade, esperança. Com um abraço coletivo, finaliza-se a roda de TCI.

## 5 GÊNERO E SAÚDE MENTAL

### 5.1 GÊNERO

Para o senso comum ser homem ou ser mulher está comumente associado com o sexo do corpo físico com que nascemos. Essa visão baseia-se na disseminação de uma visão biologicista, que reduz a análise do comportamento dos sujeitos às diferenças meramente biológicas do corpo de homens e mulheres através da utilização de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Para os teóricos desta linha de pensamento, os hormônios, cromossomos, tamanho cerebral e herança genética – aspectos da biologia humana – são os responsáveis por diferenças inatas no comportamento entre homem e mulher (GIDDENS, 2005).

No entanto, como inúmeras outras questões relacionadas à vida em sociedade, não é recomendável que se façam classificações superficiais sobre a natureza da masculinidade e da feminilidade tão rapidamente. Segundo os críticos desse tipo de abordagem, essas teorias têm se fundamentado mais em dados observados do comportamento animal e muito menos em evidências antropológicas e históricas sobre o comportamento humano, que, como se sabe, sofre inúmeras variações ao longo do tempo e também em diferentes contextos geográficos (GIDDENS, 2005).

O movimento feminista americano introduziu o conceito de “gênero” no debate científico para contrapor-se a essa visão biológica (SCOT, 1995). Apesar desse termo ter sido usado no início para entender as particularidades e contribuições da mulher nos eventos históricos, aos poucos as feministas compreenderam que não era possível estudar as mulheres sem desvendar os valores e papéis sociais associados aos dois sexos. Sendo assim, o conceito de gênero sofreu mudanças no decorrer de sua utilização e tornou-se um termo relacional, referindo-se atualmente às noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade.

Em contrapartida ao termo “sexo”, que se refere às diferenças anatômicas e fisiológicas que definem os corpos masculino e feminino, o termo “gênero” refere-se às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres. Portanto, olhar para a realidade social utilizando essa categoria de análise, significa:

desnaturalizar certas diferenças tidas como intrínsecas, cuja biologização levaria à sua reificação... ainda mais evidente no campo da saúde mental, no qual há o fortalecimento do discurso cerebrocentrista e biológico, e questões sociais podem ser invisibilizadas e medicalizadas. (ZANELO; SILVA, 2012, p.268).

## 5.2. SAÚDE MENTAL

De acordo com a Organização Mundial de Saúde não há uma definição oficial de saúde mental, pois as diferenças culturais, julgamentos subjetivos e teorias concorrentes afetam o modo como esta é definida. Contudo, neste trabalho consideramos que saúde mental é um termo que reflete o nível de qualidade de vida, seja cognitiva, emocional e existencial, isto é, refere-se à capacidade dos sujeitos em atingirem o equilíbrio entre seus referenciais internos e os desafios da vivência externa.

Em contraste com os avanços científicos no desenvolvimento teórico sobre doenças mentais, pouco se tem avançado sobre a construção conceitual sobre o termo “saúde mental” (ALMEIDA FILHO; COELHO; PERES., 1999). De qualquer forma, tem-se enfatizado que o conceito de Saúde Mental é mais amplo que a ausência de transtornos mentais.

Com relação às concepções sobre saúde mental, é importante destacar que são poucos os campos do conhecimento e áreas de atuação na saúde que são tão complexos, plurais e intersetoriais, ou seja, que necessitam de tamanha transversalidade de saberes. Tal como Amarante relata: “Quando se refere à saúde mental, amplia-se o espectro de conhecimentos envolvidos, de forma tão rica e polissêmica que se encontra dificuldades de delimitar suas fronteiras, de saber onde começam e terminam seus limites” (AMARANTE, 2007, p.15).

Nesta teia complexa de conhecimentos imbricados e inter-relacionados na área de saúde mental está – além da Psiquiatria – a Neurologia, Neurociências, Psicologia, Psicanálise, Fisiologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, Geografia. Portanto, não é possível excluir deste emaranhado as questões culturais, religiosas, espirituais, ideológicas, morais e éticas.

Face ao exposto, pensar e refletir sobre saúde mental, não significa opor-se à saúde física ou biológica – conforme o equivocadamente dualismo mente-corpo, ideia propagada pelo modelo biomédico –, mas aceitar que o ser humano é sempre provido de duas dimensões inseparáveis: soma e psique. Segundo Mello Filho (2002), todas as doenças são psicossomáticas, ou seja, todas as doenças orgânicas sofrem inevitavelmente influências da mente de quem as apresenta e os transtornos mentais são traduzidos, em maior ou menor proporção, em processos bioquímicos. Nesta perspectiva, as emoções afetam e são afetadas direta e indiretamente pelo biológico, numa via de inter-relação dependente, mediados por meio dos sistemas psicológico, neurológico e imunológico.

A partir do reducionismo e biologicismo do paradigma médico vigente, as intervenções em saúde mental, principalmente a medicalização, são limitadas, no que tange o acolhimento e manejo dos Transtornos Mentais Comuns (TMC). Os TMC são considerados como sofrimentos difusos, que geram repercussões subjetivas negativas na condição de saúde das pessoas, contudo não se enquadram nos critérios formais para diagnóstico de depressão e ansiedade segundo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2013) e Classificação Internacional de Doenças (OMS, 1993).

As TMC são um grupo de problemas de saúde mental altamente prevalentes na população, com maior frequência em mulheres, que apesar de serem consideradas morbidades psiquiátricas menores, acarretam sofrimentos e distúrbios físicos para as pessoas afetadas. Este grupo de transtornos envolve sintomas como: insônia, fadiga, irritabilidade, tristeza, nervosismo, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas (LUDERMIR; MELO FILHO, 2002).

### **5.3 GÊNERO E SAÚDE MENTAL**

Diversos estudos epidemiológicos apontam diferenças de gênero na incidência, prevalência, curso dos transtornos mentais e comportamentos, sendo que é na fase adulta que se evidenciam, de forma mais acentuada, as mudanças no surgimento de transtornos mentais entre homens e mulheres (ANDRADE; VIANA; SILVEIRA, 2006).

Nos estudos na área da Epidemiologia, considerando a questão de

gênero no campo da saúde mental, Philipps e First (2008) apud Zanello e Silva (2012), apontam que o questionamento nessa área é: por que há maior incidência de depressão entre as mulheres do que entre os homens? Constatam-se dois a três casos de mulheres com depressão para cada homem com esta morbidade.

As mulheres apresentam maior vulnerabilidade em relação aos sintomas ansiosos e depressivos. Atualmente, a depressão é a doença que mais incapacita mulheres no mundo, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento (ANDRADE et al., 2006). Além disso, diversos estudos têm demonstrado que o gênero feminino tem cerca de duas vezes mais chance de apresentar os Transtornos Mentais Comuns comparativamente aos homens (SANTOS; SIQUEIRA, 2010; BRASIL, 2013).

A compreensão das diferenças de gênero no contexto do campo de saúde mental permeia duas correntes explicativas: a primeira delas fundamenta-se na concepção estritamente biológica, que coloca que a maior prevalência dos transtornos de humor e ansiedade nas mulheres seria justificada pelos hormônios esteroidais sexuais femininos, particularmente o estrógeno, que age na modulação do sistema neuroendócrino, da menarca à menopausa. A segunda é a sócio-histórica, perspectiva adotada pela Organização Mundial da Saúde, que associa os fatores de risco dos transtornos mentais aos determinantes sociais, econômicos, educacionais, relacionando-se, portanto, à pobreza, à violência, ao menor grau de escolaridade, entre outros (ANDRADE, VIANA, SILVEIRA, 2006; ZANELLO; SILVA, 2012). Assim, essas diferenças estão provavelmente mais relacionadas às questões como papéis sociais da mulher e do homem – ou seja, de gênero – do que às diferenças biológicas de sexo.

Outro aspecto que deve ser considerado é que as diferenças de gênero influenciam não apenas a suscetibilidade ao sofrimento, como também às formas possíveis de sua expressão. Para cada gênero, existem formas melhor aceitas socialmente de demonstração dos sentimentos e sofrimentos (BRASIL, 2013). Por exemplo, diversos trabalhos apontam para a maior prevalência de consumo abusivo de álcool e outras substâncias psicoativas entre homens do que entre as mulheres.

Cada vez mais pesquisas da área da saúde tem enfatizado que os transtornos mentais comuns são resultado das experiências vividas pelos

sujeitos de acordo com os valores e as normas prescritas por determinada sociedade e época histórica. Como tanto as relações de gênero quanto as vivências psíquicas são condicionadas por uma dada configuração social, é possível encontrar regularidades nos comportamentos de gênero quanto aos transtornos mentais. Nesse sentido, articular os estudos de gênero com os campos da saúde mental proporcionam uma reflexão mais aprofundada da vivência diferenciada pelos sujeitos engendrados e dos significados que estes atribuem acerca dos transtornos mentais que os afligem, além de contribuir no esclarecimento de muitos dos conflitos familiares (ZANELO; SILVA, 2012).

## **6 TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA: ESPAÇO DE ESCUTA SENSÍVEL E CUIDADO EM SAÚDE MENTAL PARA ENFRENTAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO FAMILIAR**

Além da TCI já ser um ambiente propício ao respeito pelo outro e um espaço de cuidado do ser, também priorizamos duas técnicas qualitativas que são pautadas pela escuta sensível para aprofundar algumas questões que observamos durante as rodas de TCI, quais sejam: a Observação Participante e a Técnica de Grupo Focal.

Nessa linha de argumentação, mais do que ter a sensibilidade de nos colocarmos no lugar do “dito” objeto (sujeito da pesquisa) para vermos a realidade de seu ponto de vista<sup>6</sup>, muitas vezes eram as questões que nós trazíamos para a TCI que foram escolhidas para serem comentadas na roda. Não cremos ser uma afronta à objetividade da ciência dizer que as investigações entre seres humanos resultam em autoconhecimento, estando nós pesquisadores cientes ou não dessa afirmação (SANTOS, 1987).

Saber cuidar numa perspectiva mais verdadeira significa saber escutar a outra pessoa, mas escutar numa profundidade que considera o “ser” como um todo, que nunca pode ser apreendida na superficialidade. De acordo com nossa compreensão neste capítulo, a escuta é rara e é uma arte que pode e deve ser aprendida pelos futuros profissionais em

---

6 Ver nota 6 (Mais do que o pesquisador social se colocar no lugar do outro, como aponta Minayo, neste trabalho, nós – as pesquisadoras – também fomos sujeitos da pesquisa).

quaisquer espaços que interajam, desde que estes se preocupem com a inteireza do Ser, conforme Roberto Crema relata:

Para cuidar, precisamos escutar. A escuta é o mais essencial medicamento. É uma grande arte, pois só realmente escuta quem é capaz de silêncio interior. De outra forma, os diálogos internos serão projetados, contaminando e adulterando o que se supõe escutar. A escuta não projetiva é um bem precioso e raro, dos que cultivam a mente meditativa e contemplativa. (CREMA, 2006, p.149).

Imbuídas dessa percepção sensível, nós – as terapeutas, as co-terapeutas, as estudantes, juntamente com as usuárias do CRAS –, todas as mulheres, de idades, profissões, experiências e desejos diferentes e ao mesmo tempo semelhantes, trocamos num processo dialógico, momentos de aprendizagem, ensinamentos e sentimentos. Todas nós participantes de um mesmo processo, cada uma a seu modo, fizemos reflexões acerca da vida que temos levado e de como os sofrimentos, angústias, alegrias e superações manifestam-se frente aos desafios de ser mulher no contexto atual.

O grupo, o coletivo, o comunitário, num ambiente humanizado, permite que o singular, único, pessoal e individual seja despertado a partir de histórias de vida, relatos de fatos, experiências vivenciadas, na maior parte, com superação e resiliência. Nas rodas de TCI, acolher as mulheres e suas queixas emocionais como legítimas permite sair da inércia, transformar a realidade e suplantar os medos, angústias e sofrimentos. É um processo, um devir, uma realidade possível que dependerá da potência, da vontade, da entrega, da escuta ativa e confiança nos outros, como também em si própria. Tal processo pode ser verificado no relato da Ângela: *“Eu nunca tive um espaço para falar de mim, das minhas dores. Em 75 anos, essa é a primeira vez que faço isso. Ao falar das minhas dores, dói. Mas também é só porque deixei doer que eu aprendi a não sentir mais dor”*.

A dificuldade de lidar emocionalmente com temas que surgem nos encontros proporciona às usuárias e terapeutas momentos necessários para fazer importantes reflexões acerca da vida. Aconteceram momentos em que ao deixar a emoção vir à tona, afloraram sentimentos que não se sabia ou que, talvez, não se desejasse perceber.

O exercício de narrar seus sofrimentos, ter a possibilidade de escutar a si mesmo enquanto narra, além de ser ouvido, por si só, já pode criar para o usuário outras possibilidades de olhar para a forma como se movimenta na vida e suas escolhas, além de também ofertar diferentes formas de perceber e dar significado aos seus sofrimentos. (BRASIL, 2013, p. 24).

Observamos que todas nós, participantes das rodas, vivenciamos as mesmas questões de gênero e saúde mental, tais como: amor próprio, relação com os companheiros, criação de filhos, cuidados com a família, equilíbrio entre rotina doméstica com o trabalho externo, experiências de violência e desvalorização, beleza e pressão pela cultura materialista e enfrentamento das doenças crônicas.

Mulheres que, semanalmente voltaram para resolver os problemas psicopedagógicos de seus filhos, acabaram fazendo reflexões como as de Ana: *“muitas vezes achava que o problema era meu filho. Mas falando dos nossos problemas, a gente vê que o problema é a gente. E quando a gente melhora, a família melhora”*. A reflexão leva ao autoconhecimento e essas mulheres constataram que das muitas questões que enfrentavam e que eram vistas como problemas difíceis de serem resolvidos porque envolviam outras pessoas da família, poderiam ser resolvidas por elas mesmas, simplesmente mudando suas próprias atitudes e comportamentos, pois estes sim estão ao seu alcance. Percebe-se isso nas falas abaixo:

Maria Helena: “Melhorei bastante, muito. Eu era ‘sargenta’, agora estou mais compreensiva. Estou sabendo ouvir. Eu não falava, eu gritava”.

Outras participantes fazem reflexões parecidas:

Antônia: “Eu era muito estressada. Meu filho melhorou também, de 0 para 10”.

Aparecida: “Eu participei de vários tipos de terapias e eu achei que aqui melhorei bastante. Só pensava em chorar. Hoje estou muito mais calma”.

Eugênia: “Meu filho foi encaminhado pela escola. Mas agora percebi que era eu que tinha que vir”.

O material empírico trabalhado permitiu corroborar o mesmo achado

de outras pesquisas sobre a TCI (ROCHA, et.al., 2009; CARVALHO et.al., 2013), qual seja: a importância da TCI para a adoção de novos comportamentos e novas posturas dos participantes das rodas perante o sofrimento que lhes aflige, que repercute e ecoa internamente na família como um todo e nos grupos sociais dos quais a pessoa participa.

As rodas oportunizam a reflexão sobre a pergunta: *“Qual a relação dos meus conflitos e meus sofrimentos com aquilo que eu penso, sinto, falo, faço e somatizo em meu corpo?”*. Ao recordar a fala de Maria – *“A dor na coluna deve ser porque eu sempre tive que carregar todo mundo nas costas”* –, verificamos que ela exemplifica como os encontros e, em especial o mote, permite que haja uma reatribuição de sintomas somáticos<sup>7</sup>, ou seja, permite fazer a relação entre as queixas sintomáticas e o sofrimento psíquico relacionados aos TMC (CHIAVERINI et al., 2011), de forma que seja possível perceber que muitas vezes as reais causas das dores e angústias não se encontram no corpo, no biológico ou físico.

A possibilidade de construção de modelos explicativos do processo saúde-doença que façam sentido para a pessoa é imprescindível para que haja estratégias de gestão do cuidado mental em saúde que, por consequência, podem trazer repercussões positivas na saúde física dos sujeitos.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho tinha por objetivo verificar as contribuições da TCI como estratégia terapêutica em saúde mental de mulheres para enfrentamento das questões de gênero e, portanto, das relações familiares. Através da observação participante, grupos focais e dos relatos das mulheres que frequentaram as rodas, verificamos que a TCI foi uma ferramenta importante para evidenciar a complexidade das relações de gênero e seu impacto nas experiências subjetivas e psicossociais dessas mulheres.

---

7 Segundo o Ministério da saúde, a reatribuição refere-se a um processo de abordagem de pacientes com sofrimento emocional/transtornos psíquicos que buscam cuidados na atenção primária, geralmente com sintomas físicos sem explicação médica. Essas queixas, apresentadas muito frequentemente, acabam por representar uma barreira para o cuidado adequado ao sofrimento emocional. Elas desviam o foco das consultas para exames e possíveis doenças físicas a serem detectadas quando, na verdade, representam uma forma de apresentar o sofrimento emocional difuso, geralmente com sintomas mistos de ansiedade e depressão, associado a problemas psicossociais importantes, típicos da atenção primária, distintos da forma como as síndromes psiquiátricas se apresentam em unidades especializadas (CHIAVERINI et al., 2011).

A roda de TCI, ao acolher as queixas emocionais femininas como legítimas, oportunizou que as mulheres pudessem perceber a relação causal entre seu sofrimento psíquico com seus sinais e sintomas físicos. Interessante relatar que, a princípio, o motivo principal de busca das mulheres pela assistência social na instituição decorreu dos problemas de aprendizagem dos filhos/netos, encaminhados pela escola para apoio psicopedagógico.

Contudo, no decorrer das rodas de TCI, para as quais foram convidadas a participar para não ficarem com o tempo ocioso no CRAS enquanto esperavam as crianças, algumas delas perceberam que eram corresponsáveis nos conflitos dos quais elas se queixavam e se posicionavam como vítima. Foi possível constatar o desejo dessas mulheres em adotar uma postura saudável emocionalmente na relação com as crianças e companheiros. Além disso, a partilha das questões familiares concorreu para que as usuárias entendessem que os papéis desempenhados em casa, como mãe, esposa e dona de casa, é resultado de um aprendizado social e que, sendo assim, a partir de um processo ativo de autoconhecimento e empoderamento, pode-se questioná-los e mudá-los.

Constatamos, também, que essa intervenção psicossocial avançada propiciou a essas mulheres saírem do nível individual para construírem um sentimento de pertença ao gênero feminino, cujas experiências e práticas socioculturais estão, muitas vezes, por trás do processo saúde/doença. Dessa forma, elas podem encontrar um caminho de autonomia, corresponsabilidade e competência que possibilita superar a passividade, dependência e vitimização que hegemonicamente corresponde à relação médico/paciente sustentada pelo modelo biomédico.

Concluimos, a partir deste relato de experiência, que as rodas de TCI proporcionaram o desabafo de muitas emoções reprimidas, às vezes por anos, que afetavam a saúde mental individual e familiar de todas as participantes, incluindo as autoras/pesquisadoras. A expressão e ressignificação dos sofrimentos por um lado, pela verbalização, e por outro, pelo silêncio, repercutiu positivamente na saúde física, mental e emocional das usuárias. Logo, a TCI, por meio do seu efeito terapêutico, é uma estratégia de cuidado em saúde mental, na medida em que a escuta sensível possibilita o compartilhamento de confidências e de mecanismos de superação dos conflitos de gênero no contexto familiar. Assim, faz

sentido associar a Terapia Comunitária Integrativa com o adágio popular “quando a boca cala, os órgãos falam, mas quando a boca fala, os órgãos saram”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N.; COELHO, M. T. A.; PERES, M. F. T. **O conceito de saúde mental**. Revista USP, n.43, p. 100-125, 1999.

AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5 ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ANDRADE, L. H. S. G, VIANA, M. C., SILVEIRA, C. M. **Epidemiologia dos transtornos psiquiátricos na mulher**. Psiq. Clin., v. 33, n. 2, p.43-54, 2006.

BARRETO, A.P. **Terapia Comunitária Passo a Passo**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica: Saúde Mental**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CARVALHO, M. A. P. et al. **Contribuições da terapia comunitária integrativa para usuários dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS): do isolamento à sociabilidade libertadora**. Cad. Saúde Pública, v. 29, n. 10, p.2028-2038, 2013.

CREMA, R. Cuidar da Paz. In: MAGALHÃES, D (Org.). **A paz como caminho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

CHIAVERINI, D. H. et al. **Guia Prático de Matriciamento em Saúde Mental**. Brasília: Ministério da Saúde: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LUDERMIR, A. B.; MELO FILHO, D. A. **Saúde mental, condições de vida e estrutura ocupacional**. Rev. Saúde Pública, v. 36, n. 2, p. 213-21, 2002.

MELLO FILHO, J. **Concepção psicossomática: visão atual**. São Paulo: Casa do

Psicólogo, 2002.

MERHY, E. E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: MERHY, E. E.; ONOCKO, R. **Práxis em salud um desafio para lo público**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORGAN, D. L. **The Focus Group Guidebook**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PADILHA, C. S.; OLIVEIRA, W. F. Representação social do terapeuta comunitário na rede SUS. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 18, n.8, 2013.

ROCHA, I. A. et al. A terapia comunitária como um novo instrumento de cuidado para saúde mental do idoso. **Rev Bras Enferm**, v. 62, n.5, p. 687-94, 2009.

SANTOS, E. G.; SIQUEIRA, M. M. Prevalência dos transtornos mentais na população adulta brasileira: uma revisão sistemática de 1997 a 2009. **J. Bras Psiquiatr.**, v. 59, n. 3, p.238-246, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SCOT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1995.

ZANELLO, V.; SILVA, R. M. C. Saúde Mental, gênero e violência estrutural. **Rev. Bioét.**, v. 20, n. 2, p. 267-79. 2012.

**DIONE LORENA TINTI:**

Doutora (2004), mestre (1998) e especialista (1994) em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Ciências Sociais (1992) pela Universidade Regional de Blumenau. Terapeuta comunitária formada pelo Ambulatório de Saúde Mental do Hospital de Clínicas – UFPR (2013). Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**MILENE ZANONI DA SILVA VOSGERAU:**

Doutora (2012), mestre (2008) e especialista (2004) em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Farmácia e Bioquímica (2002) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Terapeuta comunitária formada pelo Ambulatório de Saúde Mental do Hospital de Clínicas/UFPR (2013). Coordenadora do Núcleo de Estudos em Saúde Holística: Mente, corpo e espiritualidade (NESHQ). Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

# A QUESTÃO DO TEMPO E GÊNERO NA PERSPECTIVA DE DARCY DE OLIVEIRA

Márcia Regina Ferreira

## 1 INTRODUÇÃO

“O tempo é uma medida importante, porque o tempo é a matéria prima da vida.” (Rosiska Darcy de Oliveira)

A partir da experiência e vivência nas Interações Culturais e Humanísticas (ICH) com um grupo de mulheres da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Setor Litoral, intitulado “Mulheres que correm com lobos”, nos anos de 2012 e 2013, constatou-se que as mulheres necessitam e querem trabalhar, mas se veem assoberbadas por tarefas diárias que lhes foram impostas ao longo do tempo. Hoje, elas sentem-se culpadas, com fadiga, sentimento de vazio, muitas vezes com bloqueio, falta de criatividade para o desenvolvimento de suas potencialidades e um viver bem com qualidade de vida. É como se as suas vidas estivessem sendo roubadas/sequestradas porque não conseguem fazer o que desejam fazer.

Muitos desses sintomas podem estar relacionados com o tempo. Segundo Darcy de Oliveira (2003)<sup>1</sup>, o tempo é uma aflição constante no mundo contemporâneo. A sensação é que não há tempo para fazer o que se deseja e nem tempo para o que nos cabe fazer. As mulheres estão trabalhando cada vez mais em tempo integral, não se observa uma rede institucional de apoio consolidada e com qualidade para seus filhos e, além disso, no Brasil, os homens dificilmente assumem suas responsabilidades paternas.

---

<sup>1</sup> Rosiska Darcy de Oliveira é feminista, nasceu no Rio de Janeiro, onde viveu vinte cinco anos, quando a ditadura militar exilou-a, sob a acusação de denunciar torturas contra presos políticos. Morou quinze anos em Genebra, onde estudou com Jean Piaget, doutorou-se e lecionou na Universidade de Genebra. Intelectual polivalente fundou com Paulo Freire o Instituto de Ação Cultural e assessorou Darcy Ribeiro no Governo do Rio de Janeiro. Feminista, participou ativamente do Movimento Internacional de Mulheres, presente em quatro continentes. Também coordenou a Coalizão de Mulheres Brasileiras na Conferência Mundial do Meio Ambiente. No governo Federal, presidiu o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres e co-chefiou a delegação brasileira à Conferência Mundial sobre Mulher em Beijing. Representa o Brasil na Comissão Interamericana de Mulheres na OEA e é membro do Painel Mundial sobre Democracia da UNESCO. Fundou e preside, no Rio de Janeiro, o Centro de Liderança da Mulher. Atualmente professora de literatura da PUC e membro da Academia Brasileira de Letras.

A ideia do homem provedor caiu por terra. Hoje 50% da mão de obra no Brasil é feminina e, desde os anos de 1980, a taxa anual de emprego das mulheres mostra-se mais elevada que a masculina, levando a um forte aumento do número de mulheres entre os ocupados. A absorção da mão de obra feminina tem sido, portanto, superior à masculina em todas as fases recentes da economia brasileira (LINHARES; LAVINAS, 1997). Soma-se a isso o fato de que hoje muitas mulheres são chefes de família. Ou seja, estamos hoje diante de um mercado de trabalho feminizado.

Se a sociedade brasileira e o mundo do trabalho mudaram, por que as questões relacionadas às mulheres não mudaram? Se a mulher hoje se sente sufocada e sem tempo para nada, por que sua relação de trabalho no mundo doméstico e no mundo público/profissional não é discutida?

Parece que, atualmente, se vive correndo atrás de algo, buscando dar conta de todas as tarefas. Não se percebe que se está apenas sobrevivendo. É como se essa situação fosse banalizada, tornando-se normal ser assim mesmo. No entanto, tem-se uma situação que é política e essa é jogada para o espaço privado, como se cada um tivesse que resolver a questão da falta de tempo em sua própria casa, ou seja, no âmbito doméstico. Como destaca Brah (2006): “o pessoal é político”.

Percebe-se que há uma relação desigual entre homens e mulheres que precisa ser refletida e dialogada publicamente no âmbito político, pois enquanto os homens, em sua maioria, dedicam todo seu tempo à vida profissional e de vez em quando “ajudam” as mulheres, estas precisam fazer o que sempre fizeram (trabalho doméstico) e dar conta da vida profissional e dos estudos.

Dentro desse contexto, este texto parte da abordagem teórica de Rosiska Darcy de Oliveira (2003) para refletir sobre o tempo e a mulher na contemporaneidade, principalmente a mulher trabalhadora<sup>2</sup> (que tem

---

2 Aqui mulher trabalhadora tem um conceito específico quando se discute gênero. Segundo Avtar Brah (2006) “Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. Cada descrição está referida a uma condição social específica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões. É agora axiomático na teoria e prática feministas que “mulher” não é uma categoria unitária. Mas isso não significa

dupla e tripla jornada de trabalho). Apontam-se, também, alguns caminhos para a reorganização do tempo, ou seja, mudanças na administração pública, nas relações homem-mulher, nas empresas, e a necessária reflexão ao que está posto, para que cada um possa desfrutar de maior liberdade e autonomia em um futuro próximo.

## **2 TRABALHO PROFISSIONAL E O TEMPO: A OCULTAÇÃO DO PRIVADO**

Para Darcy de Oliveira (2003), não há igualdade entre homens e mulheres. As mulheres são mães, esposas, noras, profissionais, gerentes de casa ou mão de obra doméstica; e todas essas atividades ultrapassam a capacidade elástica do sistema nervoso feminino. Além disso, para efetivar essa desigualdade temos a mentalidade masculina: “a casa quem cuida é a mulher”, “se quiser trabalhar fora, que dê conta também das atividades da casa”; e quando criticados, os homens ainda fazem aquele velho comentário “foram vocês que quiseram igualdade”. Alguns homens de boa vontade até desejariam ajudar as mulheres nos trabalhos de casa, mas não podem, porque têm a própria agenda profissional que lhes ocupa o tempo integral.

Assim, tem-se uma questão que é da sociedade, um problema não equacionado e que não é um problema das mulheres, mas que, na maioria das vezes, é resolvido à custa de um descomunal desdobramento de energias e esforços das mesmas. Segundo Oliveira (2003), aumenta a urgência de uma revisão do uso do tempo de homens e de mulheres face às responsabilidades privadas.

A socióloga feminista brasileira Heleieth Saffioti (2010), ao refletir sobre as experiências de promoção da igualdade e remuneração entre homens e mulheres no Brasil, faz uma análise sobre o conceito de gênero, hoje em vigor, e de como o patriarcado segue forte na sociedade capitalista. A autora defende uma democracia nas relações de gênero, que homens e

---

que a própria categoria careça de sentido. O signo “mulher” tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes “feminilidades” onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares. Diferença nesse sentido é uma diferença de condições sociais. Aqui o foco analítico está colocado na construção social de diferentes categorias de mulheres dentro dos processos estruturais e ideológicos mais amplos. Não se afirma que uma categoria individual é internamente homogênea. Mulheres da classe trabalhadora, por exemplo, compreende grupos muito diferentes de pessoas tanto dentro quanto entre diferentes formações sociais”.

mulheres desfrutem do mesmo poder sobre o social e que ambos sejam considerados como pessoas detentoras de direitos humanos: “Se a mulher é considerada inferior, como é o caso, o homem tem que se colocar abaixo para se relacionar com esta criatura. E nesta hipótese essa relação fica comprometida: não é possível ser de igual para igual” (SAFFIOTI, 2010, p.12).

A socióloga ainda destaca, acerca do espaço privado, a exploração que ocorre em relação às mulheres nesse modelo patriarcal, no qual o patriarca é marido e oprime a mulher. Sendo esta, uma opressão de duas faces: o da dominação e o da exploração, em sentido amplo.

Se o homem tem mais tempo de lazer, para descansar do trabalho, ele tem tudo isso graças ao fato da mulher se desdobrar em duas ou três jornadas de trabalho. Então é óbvio que esse homem está explorando essa mulher. E não é preciso dominar para depois explorar. Tudo isso ocorre simultaneamente. (SAFFIOTI, 2010, p.13).

Brah (2006) corrobora com o conceito patriarcal ao apresentar que as relações patriarcais são uma forma específica de relação de gênero em que as mulheres estão em uma posição subordinada. Assim, seria útil compreender como as relações patriarcais articulam-se com outras formas de relações sociais num contexto histórico determinado.

Dentro desse modelo de sociedade patriarcal, percebe-se que as mulheres, nos últimos anos, precisaram acelerar seus ritmos para dar conta de tudo que já realizam em casa, acrescidos agora do trabalho profissional e de seus estudos. Ou seja, constata-se uma exploração tanto no espaço privado e quanto no espaço público, este referente ao trabalho profissional (espaço público), onde sofrem com o tratamento desigual em relação à remuneração recebida. Segundo Costa (2010), no mundo todo, não há igualdade de remuneração entre homens e mulheres. De acordo com a divulgação do Relatório Desigualdade Global de Gênero 2009, o Brasil está em 82º lugar entre 134 países na questão da igualdade entre sexos, avaliando educação, saúde, participação no parlamento, na política, nos cargos e a questão econômica. Observa-se que a desigualdade é menor no setor público do que no setor privado. Sendo também maior entre homens e mulheres com alta escolaridade do que com menor escolaridade.

Visando acabar com a desigualdade em relação à remuneração recebida pelas mulheres, foram criadas normas internacionais do trabalho e promoção da igualdade de remuneração entre homens e mulheres trabalhadores/as pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) - agência especializada das Nações Unidas que busca estabelecer a justiça social, os direitos humanos e os direitos fundamentais do trabalho. Para isso, a OIT formula normas internacionais que podem tomar a forma de recomendações e convenções em cada país. Para Vasconcelos (2010), embora existam convenções da década de cinquenta, o tema tornou-se mais visível em 2003, quando a OIT promoveu uma ampla discussão sobre a questão da desigualdade de remuneração, onde esse novo enfoque está refletido, resgatando de maneira clara a Convenção da OIT n. 100 de 1951, sobre igualdade de remuneração por trabalho de igual valor; a Convenção n. 100 de 1958, sobre discriminação em matéria de emprego e profissão; e a Convenção n. 156 de 1981, sobre trabalhadores com responsabilidades familiares, cujo texto consta que nenhum trabalhador ou trabalhadora poderá ser discriminado/a em razão de suas responsabilidades familiares.

Essas convenções são diretrizes para que cada país desenvolva políticas de igualdade de gênero. Sobre a Convenção n. 156, é pertinente ressaltar que o documento aponta a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas e ações, tanto das empresas, dos mercados, quanto das organizações sindicais, para que as responsabilidades familiares não sejam problemas ou obstáculos a qualquer uma das etapas do trabalho, seja no acesso à formação, ao emprego ou à ascensão profissional. Vasconcelos (2010) destaca que nessa convenção as responsabilidades familiares são colocadas como de trabalhadores e trabalhadoras.

Diante desse cenário, é possível identificar que existe uma igualdade ruim, pois se definiu como igualitário um mundo em que as mulheres teriam apenas que continuar fazendo o que sempre fizeram, adicionando às suas vidas afazeres reservados aos homens. Para Darcy de Oliveira (2003) ocorreu uma desvalorização ancestral do universo privado, pois as mulheres foram para o espaço público, ocorrendo, assim, uma migração destas da casa para o trabalho, sem que a sociedade se perguntasse como e por quem esse espaço seria ocupado e quem preencheria as funções que elas desempenhavam. Conclui-se, de acordo com o pensamento da autora em relação ao tempo e ao privado, que as mulheres pisaram na armadilha de uma definição capenga de igualdade. Ao atravessar as fronteiras do

território masculino do poder, do saber e do trabalho remunerado, “contrabandearam”, assim, a vida privada.

A ocultação da vida privada, segundo a autora, pode ter-se dado pelo sentimento de culpa e de transgressão praticada.

A presença maciça das mulheres no mundo do trabalho foi para elas uma transgressão; para os homens, uma concessão. Quem transgride, alimenta a culpa. Quem concede, fica credor. Por isso as mulheres aceitaram essa concepção falha de igualdade que, na prática, transformou-se num cheque sem fundos. Ao entrarem no mercado de trabalho como transgressoras e devedoras, a quem a sociedade fazia um favor, não ousaram, não puderam ou não souberam negociar o tempo que dedicavam à vida privada. (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Assim, temos um mundo público invadido pelas mulheres, mas a vida privada continuou organizada e estruturada, em termos de emprego, de tempo e assunção de responsabilidades e obrigações como se as mesmas ainda vivessem como suas avós, ou seja, como se nada houvesse mudado.

Percebe-se que existe um tempo que ninguém computa e que as contas públicas desconhecem, mas esse tempo do cuidado é um tempo que garante a preservação da vida, sobretudo das mais frágeis: crianças, idosos e a manutenção de um espaço protegido, onde os gestos se fazem e se retribuem por carinho.

O privado não pode mais ser ocultado. Assim não são as mulheres e tampouco a família que precisam se reorganizar em razão do mundo do trabalho que permanece imutável. É o mundo do trabalho e a sociedade como um todo que precisam se organizar em razão da família que mudou.

### **3 TEMPO E MUDANÇA NAS LEIS E INSTITUIÇÕES**

Para Darcy de Oliveira (2003), o Brasil nunca identificou tal problema em suas estruturas sociais e de emprego diante da realidade da revolução das mulheres. No entanto, um problema só encontra solução quando é reconhecido, assim como não é possível ter as mesmas estruturas se

as famílias mudaram sua dinâmica. Dentro desse contexto, necessita-se que homens e mulheres, governos e empresas, atores sociais e sindicatos reconheçam a existência de um indivíduo multifacetado e que há dimensões da vida privada e da vida profissional que apresentam expressivas implicações em como a sociedade deve se organizar para viver bem.

No tocante a essas considerações, é importante discorrer sobre algumas experiências no Brasil e na Europa acerca de políticas públicas que estão surgindo e de algumas mudanças nas organizações privadas (empresas).

- Licença (paternidade, maternidade e acompanhamento do filho)

No Brasil, existe a Licença paternidade de cinco dias, no entanto, segundo Thomé (2009), para que haja uma efetiva igualdade de gênero nas relações de trabalho, deve haver a implementação de garantias da conciliação da vida laboral e familiar que possibilitem e fomentem a criação de uma nova corresponsabilidade familiar, com o compartilhamento das responsabilidades familiares e domésticas entre o pai e a mãe ou entre os dois progenitores. A Lei de Igualdade criada na Espanha aponta alguns caminhos, por mais que ainda não tenha efetuado muitas mudanças na normativa sobre igualdade de gênero. Lá, a licença-paternidade é de quinze dias e, nos direitos de conciliação, tanto as mulheres quanto os homens devem compartilhar a vida laboral e familiar. O fato de a licença paternidade ter sido aumentada fortalece o caráter de corresponsabilidade familiar dos direitos de conciliação. O mesmo deve ser feito no Brasil, com a ampliação da licença paternidade.

Na Suécia, a licença remunerada equivale a 90% do salário dos empregados, acessível ao pai ou à mãe, podendo ser utilizada em tempo integral ou parcial até o filho completar oito anos. Além dessa licença, os pais têm o direito de 60 faltas anuais em caso de doenças dos filhos, valendo a licença tanto para os homens como para as mulheres.

A sociedade sueca prevê direitos e deveres para homens e mulheres levando em conta seu desejado papel de pai trabalhador. De acordo com

a autora, lá eles não raciocinaram imaginando uma mulher em casa, por isso não negaram o direito aos homens de ficarem em casa também. Nesse país, há um imenso investimento que sustenta uma rede de serviços públicos de creche, o que corrobora com a ideia de que a sociedade sueca compreendeu e apoiou o desejo de realização profissional das mulheres e reformulou inteiramente suas instituições e políticas para atender às novas necessidades. Dessa forma, a Oliveira (2003) destaca que essas medidas vão bem mais longe do que seu caráter puramente administrativo. Revela, ainda, uma concepção de sociedade, uma definição embutida de igualdade de oportunidades e, por esse caminho, uma afirmação de democracia.

- Lei sobre adaptação do tempo de trabalho

A Holanda, segundo Oliveira (2003), concluiu que só liberando os homens do trabalho remunerado liberaria as mulheres do trabalho doméstico. Assim, toda empresa com mais de dez empregados tem a obrigação de aplicar a “Lei de adaptação de tempo de trabalho”, a qual permite o aumento ou redução do tempo de trabalho dos empregados e dá o direito aos mesmos para definirem o horário de trabalho sem precisar apresentar justificativa.

A lei favorece os trabalhadores, limitando as possibilidades de recusa do empregador a alguma situação excepcional. É interessante porque a vida privada e a vida pública podem ser vividas em harmonia, de acordo com as necessidades dos pais é possível redimensionar o seu trabalho em função da vida privada, o que é um avanço.

- Tempo das cidades

A Itália desenvolveu uma política que visava conciliar os tempos de vida privada, de trabalho e da cidade para maior qualidade de vida. Segundo Darcy de Oliveira (2003), na proposta italiana, o princípio do tempo de trabalho não ocupa o centro do tempo urbano e é substituído pelo uso de tempos sociais tomados em sua inteireza, promovendo-se uma integração estreita de tempos de trabalho, de formação, de vida afetiva e de lazer.

Toda essa mudança teve início com a mobilização das mulheres italianas (democracia direta), as quais junto com partidos políticos, sindicatos e movimentos de mulheres criaram um grande debate para definir como

inserir os tempos urbanos numa estrutura de políticas públicas. Em primeiro lugar, buscaram determinar a fase em que diversas formas de inteligência social tornam-se institucionalizadas, apurando como são testadas e criando medidas administrativas concernentes a serviços públicos e sociais. Depois discutiram os aspectos de problemas da ordem pessoal e sociais ligadas ao cumprimento de horários por parte do indivíduo. Simultaneamente foram mapeados os padrões físicos da cidade, seus arredores, destacando-se o significado da vinculação estreita entre os prédios, os locais de convivência e os conjuntos habitacionais de Milão e as práticas de vida cotidiana de seus habitantes.

A partir disso, buscou-se fixar e legalizar um expediente, um horário de funcionamento que regulasse os fluxos de mobilidade humana segundo a frequência e os modos de utilização da cidade e seus habitantes. Em Milão, ao elaborar o plano Diretor, a comissão técnica concluiu que uma distribuição geral de horários de uma cidade precisa absorver informações sobre os serviços urbanos, as atividades empregatícias de seus habitantes, seus horários de familiares, obrigações civis e tradições culturais, assim como informações sobre fatos naturais, como as estações do ano, os ritmos noturnos e diurnos e a geografia local. Dessa forma, estabeleceram-se como objetivos do plano:

- a) Garantir condição de maior flexibilidade de horários, de forma a tornar mais funcionais os vários tipos de estilo de vida;
- b) Promover uma tendência no sentido da dessincronização das atividades, de forma a tornar os horários de trabalho mais compatíveis com os horários de serviço e de comércio (particularmente em relação aos horários das mulheres);
- c) Intervir nas questões de trânsito; e
- d) Admitir uma importância paralela entre a necessidade de eficiência no sistema urbano e a necessidade de igualdade entre as várias categorias de cidadão, a fim de assegurar condições paritárias no uso do tempo.

Para Darcy de Oliveira (2003), embora essa lei não tenha sido aprovada imediatamente, ela penetrou na agenda da política italiana e foi desembocar, na década de noventa, numa nova lei de reforma na administração pública. Hoje, cerca de 170 cidades italianas utilizam políticas de horários de abertura do comércio levando em conta três fatores: as expectativas dos habitantes,

o reagenciamento dos horários das escolas e o reagenciamento dos horários dos transportes. Na Itália ocorreu uma intensidade dos processos democráticos locais e passaram a reconhecer a importância econômica e social do tempo, entendendo esse reconhecimento como basilar para a melhoria da qualidade de vida coletiva.

Um mercado de trabalho feminizado exige mudanças imediatas, e as mulheres italianas foram inovadoras inventando modos de gestão do interesse público e de prática da democracia direta. Segundo a Oliveira (2003), talvez em nenhum momento da história do movimento de mulheres tenha sido tão encarnado o slogan “O pessoal é político”, ou seja, o pessoal é familiar, é societal e é urbano. Assim, se as escolas italianas, para facilitar a vida dos pais, acolhem crianças entre oito e nove horas da manhã e não às oito e meia em ponto; se as repartições públicas modulam seus horários para melhor receber o público; se, como acontece em Roma, o comércio abre aos domingos, cada domingo em um bairro diferente; se os transportes se adaptam aos horários mais necessários aos cidadãos; toda essa modernização dos serviços e reformulação dos horários públicos e privados só acontece porque, na origem, os movimentos de mulheres exigiram uma melhor organização dos tempos da cidade.

- Empresas

O programa empresarial Pós-Natal para os homens da IBM no Brasil permite a todo pai que é funcionário da IBM a oportunidade de trabalho flexível durante os quatro primeiros meses de vida de seu filho para que ele possa compartilhar em família do desenvolvimento do bebê. Eles podem trabalhar em casa pelo menos três dias da semana. O procedimento é simples, o funcionário deverá conversar com o seu gerente para programar os dias que trabalhará em casa e para solicitar o reembolso de 75% do valor da banda larga utilizada nesse período.

Em relação às mulheres, a IBM tem o Plano Creche, dividido em dois tipos: o período inicial, até seis meses de idade, em que o reembolso concedido pela IBM é de 100%; e o período suplementar, até um ano e meio de idade, em que há algumas variações, dependendo da carga horária da funcionária (até 40 horas semanais). Esse plano é também para os homens em situações especiais. São os casos em que os pais viram mães, e seus filhos poderão ser elegíveis, caso ele seja viúvo ou tenha a

custódia após a separação. Dessa forma, observa-se que o Plano Creche é, na realidade, uma perspectiva de atendimento à mãe-funcionária e não ao pai-funcionário.

Infelizmente, são poucas as empresas que se comprometem em dissolver a diferença entre homens e mulheres na responsabilidade com seus filhos. Para a autora, o grande desafio hoje, tanto nas mudanças como no tempo das cidades, é a integração mais efetiva das empresas. O mundo empresarial está sendo convencido de que essas medidas não são tomadas para criar maiores disponibilidades para a produção, mas para melhorar a qualidade de vida dos seus trabalhadores/as. Assim, o sujeito da operação definitivamente não é o sistema produtivo, mas os cidadãos e as cidadãs na globalidade de sua existência. O que inclui o sistema produtivo, mas não dá hegemonia.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar sobre o tempo e a mulher é mais que uma mera discussão sobre a organização do mundo do trabalho, das relações familiares ou dos papéis sexuais. Essa discussão é uma forma de reintroduzir um tema que nos dias de hoje anda tão esquecido e relegado, ou seja, o sentido da vida, viver, ter tempo para ser o que se deseja ser.

Como dito anteriormente, “o tempo é uma medida importante, porque o tempo é a matéria prima da vida”, é a própria vida. Dessa forma, pode-se considerar que a organização do tempo é a exteriorização de um debate íntimo, mas também público, sobre felicidade, bem-estar, qualidade de vida, participação política e a responsabilidade moral. Como público, foi possível identificar o que alguns países estão fazendo para mudar o cenário que envolve a questão de gênero e a necessidade de mudanças em relação à vida privada e pública para homens e mulheres.

O pessoal, não é privado, é político. É preciso que as mulheres estejam atentas, pois a falta de tempo pode levá-las a desenvolver sentimentos de frustração, incapacidade criativa e estresse. Não é possível deixar no ambiente privado uma discussão que necessita ser pública, socializada e politizada. Enquanto homens e mulheres estiverem tentando buscar resolver o problema de tempo apenas entre si, esse problema não será resolvido. Refletir dentro de casa ajuda e torna o problema mais reconhecido, no

entanto, o problema não é pessoal, é um problema criado e imposto pela sociedade de mercado baseada em um capitalismo patriarcal. Assim, casais que se dilaceram pelo tempo estão sendo presas de uma sociedade que não reviu as articulações necessárias entre a vida privada e o mundo do trabalho.

Espera-se que as contribuições da feminista brasileira Darcy de Oliveira possam ter evidenciado um problema contemporâneo das mulheres e que tenha colaborado para fomentar e fortalecer ações futuras necessárias para que cada um desfrute de maior liberdade e autonomia.

## REFERÊNCIAS

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

COSTA, Maria da Graça. Equidade de gênero e remuneração em Quixadá: Perspectivando um serviço público com igualdade de oportunidades. In: CUT. **Igualdade de Remuneração entre homens e mulheres: Experiências e desafios**. São Paulo: CUT Brasil, 2010.

LAVINAS, Lena; LINHARES, Leila. Mulheres e trabalho: lei e mercado. **Revista Proposta**. n. 72, mar./maio 1997, p.52-61.

OLIVEIRA, Rosiska Dacy de. **Reengenharia do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth. Por trás do conceito de gênero. In: CUT. **Igualdade de Remuneração entre homens e mulheres: Experiências e desafios**. São Paulo: CUT Brasil, 2010.

THOMÉ, Candy Florêncio. A licença-paternidade como desdobramento da igualdade de gênero: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha. **Rev. Trib. Reg. Trab.**, 3ª reg., Belo Horizonte, v. 50, n. 80, jul./dez. 2009, p. 41-53.

VASCONCELOS, Marcia. Normas internacionais do trabalho e promoção da igualdade de remuneração entre homens e mulheres trabalhadores/as. In: CUT. **Igualdade de Remuneração entre homens e mulheres: Experiências e desafios**. São Paulo: CUT Brasil, 2010.

**MÁRCIA REGINA FERREIRA:**

Doutora em Ciências (2010) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre (2003) e graduada (2000) em Administração, ambos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora, pesquisadora e orientadora na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Curso de Gestão e Empreendedorismo, no Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável e na especialização em Gênero e Diversidade na Escola.



# PENSAR A ESCOLA COMO UM LUGAR PARA TODOS: A INCLUSÃO DO GÊNERO

Cíntia de Souza Batista Tortato

## 1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em processos educativos logo nos remetemos à escola. Contudo, processos educativos vão além da escola e sempre estiveram presentes na história da humanidade. Esses processos podem ser entendidos como formas pelas quais as gerações mais jovens eram inseridas na cultura do meio em que nasceram ou a passagem dos conhecimentos relacionados à sobrevivência do grupo para aqueles que vão integrando-se à vida social com participação mais ativa (MANACORDA, 1992). Ou seja, está sinalizado na história o caráter social da educação, atrelado diretamente ao contexto que a cerca.

Assim, buscando a essência da educação como discurso pedagógico, Manacorda (1992, p. 6) coloca que:

Portanto, o discurso pedagógico é sempre social, no sentido de que tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados.

Tendo em vista tanto a questão social, histórica, quanto todos os outros aspectos que se relacionam de maneira dinâmica com os processos educacionais, é possível entender a educação como um processo vivo de relações e inter-relações que frequentemente extrapolam as tentativas de definição ou normatização.

A educação entendida como um processo vai definir-se de muitas formas. Segundo Fidalgo e Machado (2000, p. 118):

a educação refere-se ao conjunto das influências do meio sócio histórico sobre os indivíduos, que levam-nos a adquirir ou fazer sair de si as características próprias do ser humano (atividade, sociabilidade, consciência, liberdade e universalidade), diferenciando-nos dos animais. Em um sentido restrito, designa a prática social, voluntária, intencional e metódica exercida por agentes diversos (família, escola, igreja, partidos, associações, etc.) através de procedimentos que têm como objeto o homem (crianças, jovens e adultos), visando despertar, influenciar e canalizar o desenvolvimento das suas potencialidades de ser humano, em correspondência com as expectativas que tais agentes têm quanto a essas capacidades.

Nesse processo, a escola caracteriza-se como uma das instituições onde uma das formas de educação, a educação formal, acontece entremeadada a outro processo igualmente importante no desenvolvimento das pessoas, o processo de socialização. Os dois processos acontecem juntos e podem resultar em aprendizagens diferentes, a escola tanto precisa preocupar-se com os números e as letras e o conhecimento científico, quanto com os valores sociais, preconceitos, tabus e discriminações.

## **2 NÃO, A ESCOLA NÃO É NEUTRA**

A organização da escola, bem como de todo o currículo, não são campos de neutralidade. Desde os estudos críticos da educação e do currículo sabe-se sobre as forças ideológicas que permeiam a organização escolar. O que é ensinado, o que não é ensinado, para quem e por quem, de que forma, são fatores que estão sempre sob análise, pois ilustram a não neutralidade do campo escolar. Uma das denúncias que vieram com as críticas à educação tradicional que vislumbrou uma escola identificada com os valores das classes dominantes é que as escolas "ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido". (APPLE, 1989, p. 58).

Para Apple (1989) as escolas perpetuam valores, normas, e processos que asseguram a disseminação de uma cultura dos grupos dominantes, além de legitimarem o que será considerado como conhecimento, quais

são os grupos sociais a serem considerados e quais devem permanecer na invisibilidade. Ao abordar a construção do conhecimento pelas escolas, o autor ressalta que há sim conhecimento produzido, mas a intencionalidade dele está muitas vezes ligada aos ditames dos processos de produção de uma sociedade capitalista. Nesse aspecto, cabe uma relação direta com o que Paulo Freire chamou de uma educação bancária: uma educação em que o professor acumula conhecimentos e os deposita nas mentes dos alunos que, por sua vez, o recebem passivamente.

Deste modo, como uma instituição que participa de forma intensa do processo de socialização e de educação formal das crianças e dos jovens, é necessário que todos que trabalham para, com e na escola tenham um conhecimento profundo de suas práticas. Quanto ao processo de socialização, este “é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento.” (BELLONI, 2007, p. 59). É na dinâmica desse processo, onde a família é a instância primeira responsável pela inserção da criança na sociedade, seguida pela escola, a igreja, a comunidade, que padrões e valores são passados e muitas vezes reproduzidos de forma descontextualizada. Para Belloni (2007, p. 62):

A socialização das novas gerações constitui um dos elementos mais importantes da reprodução social, não apenas cultural, mas econômica e política. A sociedade reproduz suas estruturas simbólicas por meio de um processo extremamente complexo de transmissão da cultura: conhecimentos, técnicas, valores, símbolos, representações, normas e papéis sociais são apresentados como saberes imprescindíveis, imagens identitárias atraentes e modelos inelutáveis de comportamento.

A escola, portanto, é uma das instituições sociais onde as novas gerações entram em contato com diferentes pontos de vista e passam a ter acesso ao conhecimento formal sistematizado. É importante lembrar que os membros das novas gerações não são seres passivos, eles interagem e participam de seus processos de socialização, portanto são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais (SIROTA, 2001). Como já mencionado, além dos conteúdos das áreas de conhecimentos clássicas, na escola muitos valores são aprendidos de forma direta, ou não: “gestos,

movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2001, p. 61).

Segundo Guacira Lopes Louro: “a escola pode ser vista como um espaço para a construção e manutenção das desigualdades. ‘Diferenças, distinções e desigualdades [...]’. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. (LOURO, 2001, p. 57). Quando trata da construção escolar das diferenças, Louro (2001) resgata que desde seu surgimento a escola discrimina. Na história ocidental, foram muitos os grupos discriminados, a escola não nasceu para todos. Ao longo do tempo, à medida que os excluídos foram conquistando seus direitos de também ter acesso à escola, essa instituição foi modificando-se em muitos aspectos, porém, outros permaneceram arraigados na cultura escolar. Alguns desses aspectos que permaneceram estão intimamente ligados a premissas relacionadas a gênero e sexualidade.

A escola busca separar meninos e meninas, ou quando a separação parte dos alunos, a escola não vê razão em intervir. De forma geral, a escola construiu um modelo de aluna e um modelo de aluno e empenha esforços para fazer com que os meninos e meninas se encaixem no formato imaginado. Isso pode ser percebido nas expectativas, o que se espera e o que se aceita de meninos ou de meninas, e em outras práticas. No entanto, isso não pretende ser um panorama desolador, visto que o processo de pensar e repensar a escola é contínuo.

A norma que estrutura tanto o funcionamento da escola como as expectativas relacionadas a professores a estudantes é a norma heterossexual. Segundo Caetano e Hernández (2012, p. 47):

A heterossexualidade junto com o androcentrismo se configura a base do sistema político-subjetivo que alimenta as diferenças dicotômicas entre os sexos e busca naturalizar e valorizar o governo do homem/masculino. A heteronormatividade não somente almeja manter a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres, como também a degradação social daqueles e daquelas que subvertem suas regras e/ou expectativas.

No campo da sexualidade, a escola muitas vezes mantém o mesmo tabu de mais de 50 anos atrás. Na sala de aula, repete os mesmos subterfúgios para evitar o tema: como deixar o assunto para o final do ano ou para outra série ou disciplina, fazendo com que as crianças (não só) sejam “impedidas de abordar o tema sexualidade, incorporando muito cedo o tabu que o envolve” (RIBEIRO, 1996 p. 113). Existe uma atmosfera de tensão em torno do assunto e marcas de uma educação sexual inspirada nos princípios do movimento higienista, que marcou o espaço da dita ‘normalidade’, e do eugenismo, com seu esforço em atrelar as ideias de degeneração racial a degeneração sexual baseados em sua suposta normalidade. (BRITZMAN, 2001). Questões ligadas à violência contra a mulher, à naturalização e à hierarquização das diferenças entre homens e mulheres, direitos humanos, diversidades e outros temas que não estão no planejamento das atividades, muitas vezes passam ao largo dos trabalhos da escola. De certa forma a escola reproduz o que se passa na sociedade, pois, segundo Ferreira e Luz, (2009, p. 40):

A sociedade tem imposto padrões de gênero e modelos de sexualidade que impedem o desenvolvimento individual, social e político de muitas pessoas - particularmente daqueles indivíduos que não se “encaixam” no modelo hegemônico. A imposição de padrões fixos e a intolerância com a diversidade têm gerado discriminação, ódio, preconceito e violência - questões que não contribuem nem para o desenvolvimento humano, tampouco para o social de uma nação.

Diante disso, uma importante medida para que as pessoas que pensam e fazem o processo educacional acontecer efetivamente na escola percebam a importância das questões de gênero têm sido os cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou sensibilização propagados pelas políticas públicas na área de gênero e educação. Apesar do tema gênero, assim como sexualidade, constarem nos documentos relacionados à educação, Ribeiro (2008, p. 15) enfatiza que “não é suficiente indicar a inclusão dos temas que perpassam sexualidade e gênero no cotidiano das escolas, mas torna-se premente desencadear processos educativos que interfiram na concretização de políticas públicas [...]”

Tais experiências, como cursos de formação, abrem espaço para

momentos de reflexão, aprofundamento teórico, novos conhecimentos e mudança de paradigmas. O fazer pedagógico tem um movimento próprio, precisa de respaldo e de tempo, os professores e professoras tiveram formações que provavelmente não abordaram os temas de gênero e sexualidade. A essa problemática soma-se o fato de que raramente a escola compromete-se com um trabalho direcionado a essa temática no seu projeto político pedagógico, o que envolveria toda a escola e a comunidade, pais e alunos.

### **3 GÊNERO NA EDUCAÇÃO: DE ONDE VEM ESSA IDEIA?**

Em escala global, com polaridades decorrentes das condições socioeconômicas dos países, os movimentos sociais, sobretudo o movimento feminista, trouxe à tona as muitas desigualdades que as mulheres são submetidas em diferentes pontos do planeta. Para Kabeer (2003), além das lutas feministas para manter as desigualdades de gênero nas pautas das políticas mundiais, foi a partir das políticas de ajustamento estruturais (SAPs - Structuraladjustment policies) impostas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (por consequência da crise econômica global dos anos 1970/1980) que as relações entre pobreza e desigualdade de gênero foram claramente identificadas e reconhecidas.

A partir desse reconhecimento, compromissos com o avanço das mulheres e a eliminação das desigualdades de gênero em escala mundial vêm sendo assumido desde a Conferência de Pequim e das Nações Unidas sobre a Mulher realizada na capital chinesa em 1995. Os acordos firmados nessa conferência tiveram como referência as três conferências mundiais anteriores, que foram realizadas na cidade do México, em 1975; em Copenhague, em 1980, e em Nairobi, em 1985.

No Brasil, um dos países que assumiu como suas as metas do milênio, políticas públicas relacionadas à inserção da perspectiva de gênero na educação começaram a surgir nos documentos legais a partir da Constituição de 1988 e depois com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), compondo assim uma série de reformas educativas realizadas pelo Estado brasileiro ao longo dos anos 1990, respondendo aos compromissos internacionais assumidos pelo país. Note-se que outros movimentos sociais estão inseridos nessas lutas, onde igualdade de gênero diz respeito ao

combate à discriminação de qualquer natureza, ao racismo e à homofobia.

Em correspondência com o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio n. 3 – “Promover a igualdade de gênero e o empoderamento da mulher”, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por meio, respectivamente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos vêm estimulando e apoiando experiências na área de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o combate ao sexismo e à homofobia. Essas ações estão voltadas à consolidação de políticas permanentes de valorização, promoção e respeito à diversidade sexual, de gênero, de identidade de gênero, de orientação afetivo-sexual e a implementação e o aprimoramento do Programa Brasil Sem Homofobia e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres na área da educação. Segundo MEC/SECAD (BRASIL, 2007, p. 22):

Na área da educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No campo da educação formal, nas escolas, os estudos de gênero configuram-se em ferramentas de análise de todos os processos que envolvem o fazer escolar, desde os mais amplos, como as políticas relacionadas, até os mais particulares, como o modo como as/os professores relacionam-se com alunas e alunos, suas formas de interpretá-los e de interagir com eles. Como disse Guacira Lopes Louro (2001, p. 59): “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

Ao inserir questões de gênero na prática pedagógica, as professoras e os professores estão assumindo um posicionamento político relacionado ao combate às desigualdades e a desmistificação da neutralidade da escola. Estão saindo de suas zonas de conforto e reconhecendo a necessidade de “perturbar certezas para ensinar a crítica e a autocrítica, para desalojar hierarquias” (LOURO,2001, p.124).

#### **4 A DIVERSIDADE SEXUAL E A HOMOFOBIA**

É urgente o reconhecimento de que

As escolas são instituições reprodutoras da heteronormatividade (Brasil, 2005; 2004; 1997) e os/as professores/as, como os outros membros da sociedade, convivem com e reproduzem alguns preconceitos normativos moralistas em seus movimentos cotidianos, inclusive no ambiente profissional. Alguns/as autores/as ainda observam que muitas práticas escolares correntes seguem em direção oposta à diretriz constitucional de acolhimento à diversidade humana [...]. (AVILA; TONELI; ANDALO, 2011, p. 290).

Elizabeth Meyer (2011) comenta em seu livro *Gender and sexual diversity in schools*, sobre o que ela chama de mitos e equívocos sobre gênero e diversidade sexual na educação. Segundo a autora, o primeiro mito é o entendimento de que tratar de gênero e de diversidade sexual significa abordar somente a homossexualidade. O segundo mito é a crença de que o trabalho com gênero e sexualidade não é relevante para os profissionais da educação, sobretudo para os que trabalham com a educação básica. O terceiro mito é o pensamento de que ensinar sobre gênero e diversidade é muito controverso e deveria ser evitado. E, finalmente, o quarto mito é a conclusão de que não se deve ensinar sobre gênero e sexualidade para não violar crenças religiosas ou questões culturais dos estudantes. O que a autora aborda em seguida é que já se ensina sobre gênero e sexualidade na escola, ensinamentos que seguem as regras tradicionais e normatizações da sexualidade e os valores da cultura dominante.

Meyer (2011) segue explicitando quatro grandes razões para o trabalho com gênero e diversidade sexual na escola:

1. A segurança dos estudantes: segundo a autora, entre as maiores razões de bullying e assédio de estudantes estão as questões de gênero e diversidade sexual. As meninas e os meninos que não se encaixam nas expectativas de comportamento assentadas em padrões binários e tradicionais são alvos constantes de perseguição na escola, o que, além de causar grande sofrimento, aumentam o risco de que os estudantes perseguidos recorram às drogas, desistam da escola ou até cometam suicídio. Segundo a autora, os educadores precisam desenvolver habilidades e dominar formas de interromper esse problema em todas as fases da escolaridade;

2. Saúde física e emocional: o isolamento resultante das situações de perseguição e agressões na escola pode comprometer a saúde física, manifestando-se em males físicos oriundos do mal-estar vivido e males emocionais como a depressão ;

3. Diversidade e equidade: para a autora, questões de diversidade e equidade são básicas para garantir iguais oportunidades de sucesso para todos, numa ideia de tornar a escola mais inclusiva e democrática. Segundo a autora, tornar a escola mais inclusiva para estudantes LGBT e suas famílias só é possível se houver esforços para a inserção de assuntos ligados às identidades e expressões de gênero e diversidade sexual;

4. Engajamento estudantil e sucesso acadêmico: para Meyer (2011) o trabalho com gênero e diversidade sexual na escola cria um clima escolar positivo, faz com que os estudantes compreendam a importância do assunto e passem a lutar por esse espaço. No caso dos estudantes LGBT, suas chances de sucesso acadêmico são aumentadas. Como clima escolar a autora refere-se à cultura de aprendizagem da escola de forma geral.

As ideias colocadas pela autora podem ser pensadas para a realidade brasileira, onde a homofobia tem sido um grande desafio a ser vencido nos meios escolares e suas relações com as questões de gênero são profundas. A pesquisa realizada pela Reprolatina, em 2001, em 11 capitais brasileiras, sobre a homofobia no ambiente escolar, revelou que a homofobia tem sido uma importante causa de evasão escolar no Brasil e que, em geral, essa violência fica invisível e não tem sido tratada pelas escolas. Segundo Brasil

(2007), sobre homofobia:

O termo pode ser empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) e a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) ou identificadas como tais. O termo, portanto, não se refere ao conceito tradicional de fobia, facilmente associável à ideia de doença (como presente em claustrofobia, ftofobia, etc). Atualmente, grupos lésbicos, bissexuais e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política às suas lutas e criticar normas e valores postos pela dominação masculina, propõem, também, o uso dos termos lesbofobia, bifobia e transfobia.

A homofobia e todas as suas formas de manifestação tem sido parte das rotinas escolares e, apesar disso, invisibilizada nos discursos (JUNQUEIRA, 2009). É importante mencionar que “muitas vezes a violência homofóbica é cometida contra os indivíduos cuja orientação e/ ou identidade de gênero presumidas não se conformam à heteronormatividade” (BRASIL, 2012, p. 6).

A pesquisa citada, realizada pela Reprolatina em 2011 levantou dados importantes que mostram a ausência do trabalho com a homofobia nas escolas, a negligência, a omissão, o despreparo. Diniz (2011), sobre a questão da omissão dos educadores e das dificuldades demonstradas por eles no trabalho com a diversidade sexual, diz que: “a homofobia se tornou, no mundo contemporâneo, um dos últimos preconceitos ainda tolerados” (DINIZ, 2011, p. 41).

Uma das conclusões da pesquisa da Reprolatina (2011, p. 64) foi:

Existe um grande desconhecimento sobre os conceitos básicos de sexualidade, identidade sexual e diversidades sexuais. Embora o discurso seja, muitas vezes, de tolerância e aceitação da diversidade, a maioria das pessoas não aceita a homossexualidade e a rejeita por considerá-la pecado, desvio, perversão, doença ou, pelo menos, anormalidade. Embora a homossexualidade já não seja considerada uma

doença e não aparecem nos códigos internacionais de doenças, muitas pessoas, ainda sabendo esta informação, continuam afirmando que as pessoas homossexuais são doentes.

Diniz (2011) aborda, ainda, a questão da resistência de setores da sociedade ligados às igrejas católicas e evangélicas, às conquistas de direitos civis das pessoas LGBT por meio de discursos fortemente homofóbicos que associam a homossexualidade com promiscuidade, doença, desvio, pecado e ameaça à instituição familiar. Um exemplo da pressão dos setores religiosos, foi a suspensão de um material do Ministério da Educação elaborado para professores do Ensino Médio como apoio no trabalho de combate à homofobia nas escolas e inclusão da diversidade sexual, em 2011, atitude esta que representa o enfraquecimento da laicidade do Estado e também da escola pública.

Segundo Grespan e Goellner (2011), o reconhecimento da união homoafetiva como união estável, com os mesmos direitos de casais heterossexuais aos casais homossexuais, pelo Superior Tribunal Federal, em maio de 2011, teria sido o fato que motivou a mobilização dos setores religiosos a aumentarem a pressão sobre o governo, culminando na suspensão do material do MEC e no fortalecimento da bancada religiosa.

Na pesquisa *'Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, Intolerância e respeito às diferenças sexuais'*, realizada pela Fundação Perseu Abramo, Venturi (2010) aborda o "peso legitimador dos discursos religiosos (especialmente cristãos, tratando-se de Brasil, e ainda particularmente católico, em que pese o crescimento recente acentuado das igrejas evangélicas)" na disseminação de concepções preconceituosas sobre a homossexualidade. Segundo os dados levantados: 92% da opinião pública concordou com a frase epígrafe: "Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos", e 5% que discordou; 66% das pessoas pesquisadas concordaram com a frase "homossexualidade é um pecado contra as leis de Deus", 22% discordaram. Esses dados mostram as estreitas articulações que se faz quando trata-se de pensar a diversidade sexual sem o afastamento da moral religiosa.

É preciso, portanto, pensar e repensar a prática pedagógica sem deixá-la cair na repetição, com a consciência crítica sobre o que se faz

efetivamente, não agir como se o ato de trabalhar com educação pudesse ser visto como neutro e descolado das complexidades do mundo social. Com relação a esse movimento, a abordagem do currículo como um instrumento que embasa e organiza as ações da escola faz-se necessária.

## **5 O CURRÍCULO**

Historicamente o currículo escolar tem sido construído em consonância com os pressupostos teóricos das tendências ou correntes educacionais que vão sendo abraçadas ou impostas nos espaços de educação formal. Esses espaços são influenciados pelas correntes teóricas predominantes onde as relações de poder são intensas e, por isso, onde a contestação é sempre presente.

A sintonia das correntes teóricas predominantes com as ideias dos grupos que estão no poder em cada fase do processo histórico de uma sociedade algumas vezes é intensa e, pela força dos movimentos contrários, algumas vezes é conflitante. Assim, o desenvolvimento histórico das teorias do currículo vem acontecendo com iniciativas marcadamente contestatórias, indo de encontro às imposições que vão surgindo principalmente a partir de teóricos que se propõem a analisar a educação do ponto de vista social. Ou seja, eles analisam que sociedade e que cidadão determinada corrente teórica está buscando ou pressupondo, e assim vão revelando as características de ideologias, fragmentação, desigualdade e injustiças presentes nas bases das teorias do currículo.

De modo geral, segundo Silva (2010), as teorias tradicionais sobre o currículo e sobre a educação preocupavam-se com o aspecto técnico, o “como fazer”, e eram voltadas à “aceitação, ajuste e adaptação”. As teorias críticas questionavam e procuravam compreender o que faz o currículo, ir além da superfície, sendo chamadas de “teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical”. (SILVA, 2010, p. 30). Entre os teóricos críticos sobre o currículo, Michel Apple e Henri Giroux levantaram questões decisivas para que o currículo passasse a ser analisado profundamente.

A partir de Michel Apple, a preocupação com o currículo torna-se mais direcionada a entender que sua composição “é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes”

(SILVA, 2010, p. 46). E, por consequência, questiona por que certos conhecimentos são eleitos para fazerem parte do currículo e, talvez mais importante, por que certos conhecimentos são excluídos dele, enfatizando que “o corpus formal de conhecimento escolar e o currículo oculto contêm, com frequência, compromissos ideológicos” (APPLE, 1989, p. 57).

Henry Giroux também destaca-se no campo das teorias do currículo. Tendo como referência a crítica à racionalidade técnica levantada pela Escola de Frankfurt, esse autor procurou construir uma análise crítica do currículo considerando as possibilidades de resistência.

Giroux questionou as análises de seus predecessores, como Althusser, Bordieu e Passeron, pois tais análises apresentavam um caráter determinista, não considerando a ação humana de resistência, rebelião ou subversão. Uma de suas conclusões foi que “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle” (SILVA, 2010, p. 53). Preocupado com o caráter político do currículo, Giroux o visualizava com base nos conceitos de emancipação e libertação, tendo como referência as ideias de Paulo Freire e as contribuições da Teoria Crítica frankfurtiana.

Inserindo a noção de política cultural, para Giroux o currículo também é um espaço de disputas onde valores culturais são construídos e demarcados e deveriam ser questionados. Em sua visão a escola deveria ser um espaço democrático permeado de discussões e participação, tanto de alunos quanto de professores.

A escola funciona em torno de um currículo pré-estabelecido e normatizado nas mais diferentes instâncias: - o currículo explícito - com suas áreas de conhecimento, conteúdos distribuídos ao longo da escolaridade, prazos, avaliações, horários, pré-requisitos e sanções. Essa prática é visível e mensurável de muitas formas. Outra prática, porém, não é tão visível nem tão facilmente mensurável - o currículo oculto - o universo da ação pedagógica onde muito é aprendido e ensinado e pouco se reflete sobre ele. O currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2010, p. 78).

O currículo oculto é o espaço da prática pedagógica onde se situam as relações de poder, a reprodução cultural, as políticas, as ideologias, a questão de gênero, raça, sexualidade, o multiculturalismo. Essas relações estão entremeadas às práticas diárias da escola, na forma como meninos e meninas são percebidos, nas expectativas dos educadores, nos elogios, nos silêncios, na disposição da sala de aula, nos discursos, na forma de disciplinamento, nos livros, nas regras sociais da escola, nas relações de poder entre educadores, alunos, gestores e demais profissionais da escola. "Aprende-se no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação de uma determinada raça ou etnia". (SILVA, 2010, p. 79).

## **6 CONSIDERAÇÕES**

Quem trabalha com educação precisa estar atento às abordagens propostas ou não no currículo da escola e das áreas de conhecimento que compõe o saber escolar. A inserção do gênero, numa proposta de construção de uma escola democrática e inclusiva, deve atravessar todas as áreas e conteúdos. Não é preciso temer essa abordagem nem forçá-la arbitrariamente, é preciso aprofundar-se no assunto de modo a ser capaz de identificar questões de gênero nas propostas da escola, dos livros, do material didático, das dinâmicas das relações sociais vividas no dia a dia. O gênero, as desigualdades, os preconceitos, as discriminações, estão todos lá sendo reforçados pelos silêncios, omissões e condutas tendenciosas. É necessário fazer reflexões constantes, embasadas em aprofundamento teórico sobre o assunto e, sobretudo, com uma postura responsável e consciente dos impactos e da responsabilidade da prática pedagógica inclusiva, democrática e laica.

## **REFERÊNCIAS**

APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AVILA, André Heloy; TONELI, Maria JuracyFilgueiras; ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **PsicologiaemEstudo**, Maringá, v. 16, n. 2, jun., 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Caderno Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ, 2006.

BRASIL. Cadernos SECAD 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: o ano de 2011. Brasília, 2012.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAETANO, Marcos Rodrigo Vale; HERNÁNDEZ, Jimena de Garay. Para além das dicotomias: performances de gênero, sexualidades e questões à escola. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, jul. 2012.

DINIZ, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n.39, 2011.

FERREIRA, Beatriz Ligmanovski; LUZ, Nanci Stancki da. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

GRESPLAN, Carla Lisbôa; GOELLNER, Silvana Vilodre. Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual: sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **Revista Entreideias** - Educação, Cultura e Sociedade, n.19, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009.

KABEER, Naila. **Gender Mainstreaming in poverty eradication and the millennium development goals**: A handbook for policy makers and others stakeholders. CIDA and IDRC, Canadá, London: CommonwealthSecretariat, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. São Paulo: Cortez/AutoresAssociados, 1992.**

MEYER, Elizabeth J. **Gender and sexual diversity in schools**. London/New York: Springer, 2011.

REPROLATINA. Soluções inovadoras em saúde sexual e reprodutiva: estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras. 2011. p. 1- 65. Disponível em <[http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/downloads/escola\\_sem\\_homofobia/Relatorio\\_Tecnico\\_Final.pdf](http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/downloads/escola_sem_homofobia/Relatorio_Tecnico_Final.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2013.

RIBEIRO, Claudia Maria. **A fala da criança sobre sexualidade humana**: o dito, o explícito e o oculto. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Claudia Maria; SOUZA, Ila M. S. (Orgs.). **Educação inclusiva**: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: Ed.UFLA, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

VENTURI, Gustavo. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil. Intolerância e respeito às diferenças sexuais. **Fundação Perseu Abramo**, n.13, 2011.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê**: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

### **CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO:**

Doutora em Tecnologia e Sociedade (2014) e Mestre em Tecnologia (2008) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Psicopedagogia (1995) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e em Educação, Tecnologia e Sociedade (2005) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Pedagogia (1994) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência como professora e pedagoga nas redes pública e privada de Curitiba-PR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Tecnologia. Trabalha com formação de professores em gênero e diversidade sexual desde 2007; e tem várias pesquisas e trabalhos publicados nessa área.



# POR UM CURRÍCULO SEM PARÊNTESES: O LUGAR DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS

Maria Lúcia Büher Machado

## 1 INTRODUÇÃO

As questões que envolvem as relações sociais de gênero enquanto categoria de análise no mundo acadêmico não está dissociada do percurso histórico, marcado por embates no âmbito político ideológico acerca da conceitualização de conhecimento científico. Em meados da década de 1990, na apresentação de uma publicação sobre as Mulheres e História no contexto paranaense, suas organizadoras ao partir de um instigante título – Por uma História sem Parênteses - destacaram a caminhada que os estudos de gênero percorreram ao longo do século XX no espaço acadêmico:

(...) Houve um tempo em que a associação entre a produção acadêmica e o feminismo constituiu uma forma de afirmação política e demarcação das diferenças no interior dos departamentos universitários, como no final da década de 60 e nos anos 70, particularmente para o contexto anglo-saxônico. Já nos anos 80, essa associação começou a ser disfarçada ou até mesmo negada pelas pesquisadoras, com o intuito de legitimar suas pesquisas, em nome da noção de objetividade, tão caro aos princípios da ciência (...) A falsa questão que opõe a ciência à política passou a ser denunciada pelos próprios cientistas e pelas feministas, que nela viam mais uma forma de exclusão, não só das mulheres, mas de qualquer categoria social ou temática cultural que não coubesse nos rígidos limites do cânone da ciência neutra e objetiva. (...). Para além da evidência do caráter ideológico da questão, permanecia uma sensação de mal-estar ou de frustração a respeito do estatuto das pesquisas sobre mulheres no interior das

ciências humanas. Embora se reconhecesse a seriedade e a competência das pesquisadoras, bem como a crescente importância dos estudos sobre as chamadas minorias políticas, **permanecia a condição marginal ou exótica desses estudos frente aqueles que eram considerados e relevantes para o avanço do conhecimento científico por parte do establishment acadêmico.** (TRINDADE; MARTINS, 1997, p. 2, grifos nossos).

A opção por uma publicação que está a caminho de completar duas décadas foi proposital - poderíamos afirmar, numa análise inicial, que tais embates foram superados. Não obstante seja necessário o desenvolvimento de uma pesquisa específica sobre as relações acadêmicas e departamentais para chegar a tal conclusão, nos parece que os desafios, ainda que silenciados, permanecem; uma das pistas sobre o tema pode ser analisada a partir da organização curricular das licenciaturas e o lugar que as discussões acerca das relações sociais de gênero ocupam na formação inicial para o exercício da docência.

A temática que propomos para reflexão neste texto estabelece como ponto de partida os cursos de formação continuada sobre Gênero e Diversidade na Escola (GDE) promovidos a partir dos editais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério de Educação, desde 2008, e destinada aos docentes e demais profissionais da educação atuantes da Educação básica.

A relevância do oferecimento dessa formação é inquestionável, a viabilização dessas discussões a partir de financiamento público, a mobilização e integração da esfera federal com as esferas estaduais e municipais é fundamental para o êxito das políticas públicas voltadas para a diversidade, em consonância com os movimentos sociais que ganham força nas últimas décadas.

Nosso foco não é a análise dos cursos de formação continuada, reafirmamos, de importância indiscutível, mas sim questionarmos o fato de que profissionais da Educação, mesmo recentemente formados/as terem em muitos casos o primeiro contato com tais temas somente nas formações complementares, após a conclusão da graduação: O que leva a busca dessa formação para além da formação inicial? Embates encontrados no

cotidiano profissional, em especial na prática docente? Atualização? Mera certificação por exigência profissional? Que formação as/os participantes receberam na graduação ou no ensino médio sobre as questões de gênero e diversidade? Ao considerarmos que formação continuada pressupõe continuação de uma formação anterior, qual a abordagem oferecida nas licenciaturas sobre as relações sociais de gênero? Com base nesse ponto de partida é que apresentamos algumas reflexões sobre a organização curricular das licenciaturas e o lugar, ou o “não lugar”, das questões de gênero e diversidade na organização do currículo.

## **2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E OS DESAFIOS DA REVISÃO DO CURRÍCULO**

Embora a necessária abordagem das questões de gênero na formação inicial docente seja o centro da discussão neste texto, é importante ressaltarmos que esse não é o único ponto passível de crítica na organização das licenciaturas. Entre estes podemos destacar os embates entre a defesa de uma formação bacharelesca, quase como um simulacro de licenciatura, onde os componentes curriculares voltados especificamente para as temáticas educacionais estão em segundo plano, ou ainda, o oposto, onde se estabelece uma crítica com base no argumento de que os conhecimentos específicos da área em que a/o docente irá atuar são abordados de forma superficial.

Há como pano de fundo nessa contraposição, segundo Saviani (2009), modelos distintos de formação docente, o de *conteúdos culturais cognitivos* ou o *modelo pedagógico didático*, o primeiro está centrado na preocupação com o domínio das disciplinas específicas da área de formação da licenciatura, e o segundo prioriza uma formação didática pedagógica. Esse quadro permeia a crítica às Universidades, sobre o desinteresse real pela formação docente:

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a

luta entre dois modelos diferentes de formação. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Ao desenvolver estudos sobre essa dicotomia na organização dos currículos de formação docente, Bernadete Gatti (2010) constata que, no curso de pedagogia, a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, ou seja, que abordam especificamente as temáticas educacionais e sua relação teórico-prática, atinge em torno de 30%, enquanto 70% é destinado para outras abordagens; nas demais licenciaturas, essa proporção está entre 10% e 15% para as disciplinas da educação e entre 85% e 90% para outras disciplinas ou atividades.

A autora, referenciada pesquisadora do campo da formação docente, aborda, de forma recorrente em seus estudos, a necessidade urgente de um repensar da organização curricular das licenciaturas. Para Gatti, tais cursos mantêm os contornos da década de 1930:

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos. (GATTI, 2013, p. 64)

Os estudos sobre currículo, poder e saber são temas presente nas discussões sobre Escola e sociedade, desde o século passado, seja nas teorias críticas ou pós-críticas, em autores como Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple, Henry Giroux, e de modo especial, a partir das teóricas feministas, como Guacira Louro, ao enfatizar as formas de reprodução e produção

de desigualdades sociais através da categoria de gênero, imbricada com sexualidade. A questão é que essas discussões são acionadas para abordar a organização curricular da Educação básica nem sempre se estendendo para uma análise (auto)crítica das licenciaturas.

Enquanto as pesquisas apontam que há uma disputa conceitual e ideológica na definição de componentes curriculares das licenciaturas, preterindo, em alguns casos, componentes voltados especificamente para o ofício docente enquanto fundamentos teórico-práticos educacionais, o que dizer dos demais que surgem à margem, como o caso das abordagens de gênero, que, conforme apontamos inicialmente, ainda são de certo modo vistas como complementares ou superficiais na formação inicial docente?

Ao considerarmos os aspectos levantados por Gatti sobre o congelamento curricular das licenciaturas na década de 1930 e nos voltarmos para as mudanças negligenciadas muitas vezes na organização curricular das licenciaturas, questionamos a quantas anda as discussões das relações sociais de gênero e diversidade na formação inicial docente? Como tais aspectos estão presentes explicitamente na organização curricular?

### **3 A ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO NAS LICENCIATURAS**

Em artigo publicado em 2006 pelas pesquisadoras Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum, voltado para a análise das políticas públicas na Educação Básica e o processo de implantação da abordagem de gênero nos currículos, é sinalizado o que seria o início dos cursos promovidos pela Secad, enquanto projeto piloto que começaria a ser desenvolvido naquele ano, e destacado que o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, do ano de 2004, estabeleceu como uma das ações “propor a inclusão das temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual nos currículos do Ensino Superior”. Além disso, as autoras apontam os desafios na relação currículo, políticas públicas e mudanças estruturais da sociedade:

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem.

**Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo.** Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais. (VIANA; UNBEHAUN, 2006, p. 425, grifos nossos).

Embora seja necessária uma pesquisa mais aprofundada para afirmarmos que a ação proposta em 2004 no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres ainda não foi implantada, nosso estudo inicial fornece pistas sobre os limites dessa proposta, mesmo que restrito a análise de 12 matrizes curriculares. É importante observar que o Plano Nacional se refere ao Ensino Superior de forma abrangente, indicando a necessidade da inclusão das temáticas de gênero em todos os cursos, para além das licenciaturas; porém sequer nesse campo, que seria prioritário ao considerarmos que forma futuros profissionais que atuarão na Educação Básica, temos percebido avanços.

A questão da abordagem de gênero nas licenciaturas foi tema do Mestrado desenvolvido por Thaisa de Souza Ferreira (2013), que analisou a Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Entre suas perguntas centrais estava: “Como as questões de gênero e sexualidade são trabalhadas nas práticas curriculares no curso de Pedagogia?”. Com base em análise documental e entrevistas com docentes, a autora constatou que gênero e sexualidade estão presentes nas brechas do curso, e ausentes da formação permanente oferecida ao longo do curso de Pedagogia:

(...) A ausência de disciplinas obrigatórias é percebida pelos(as) docentes como elemento problemático quando se considera a construção de uma proposta que abra os discursos para se pensar e faça algo diferente no que diz respeito às relações que envolvem gênero e sexualidade

nas distintas instâncias sociais. Desta forma, o debate sobre as temáticas são constituídas dependendo muito de iniciativas pessoais dos(as) docentes. (...) Pareceu-nos que a inexistência de uma intencionalidade explícita e articulada no currículo do curso de Pedagogia em torno do gênero e da sexualidade, através da permanência de ações isoladas, pode refletir-se uma ação momentânea sem grandes modificações estruturais, posto que as ações relacionam-se em grande medida com os esforços individuais dos(as) docentes ou afeições ao tema por conta da vivência de certas experiências. (FERREIRA, 2013, p.215-217)

O processo de construção de uma matriz curricular é atravessado por um conjunto de elementos onde são acionadas desde a legislação, até a trajetória de formação de seu colegiado e obviamente suas concepções de mundo, imbricados política e teoricamente, ou seja, se há uma disputa sobre o que é científico, há ainda uma disputa entre o que é prioritário na construção de um currículo. Transformando tal questão em um exercício simples de reflexão ao se traçar um programa curricular obrigatório: Quais temáticas, autores/as, teorias são imprescindíveis na formação dos/as futuros/as docentes?

As pesquisas desenvolvidas nesse âmbito têm evidenciado que a compreensão da temática “gênero” vem sendo renegada a um segundo plano nesse processo de seleção de prioridades. Kelly da Silva (2011) também propõe em seu Mestrado o estudo da organização curricular de Pedagogia, porém, em três instituições de Minas Gerais. Com base na análise dos Planos de Curso e em entrevistas com as coordenações, a autora chega a uma conclusão muito próxima a de Ferreira (2013) sobre as ausências de modo sistematizado das temáticas de gênero na organização curricular dos cursos de Pedagogia, a restrição ao oferecimento de disciplinas optativas nesse campo, e a centralidade em ações individuais de docentes para que as discussões sejam inseridas na formação inicial docente:

Dessa forma, a possibilidade de se tratar os temas gênero e sexualidade nestes currículos existe, o que faltam são pessoas dispostas a atuar neste campo, pois, a discussão parece estar ligada aos atores. Isso quer dizer que só teremos a presença formalizada da temática sobre gênero

e sexualidade nas instituições, quando um/a professor/a ou estudante acionar o tema. Quando um sujeito a assumir como “sua lei, sua questão”. (...) Quem sabe pensar a discussão de gênero e sexualidade a partir da demanda dos/as estudantes não seja uma possibilidade de trazer este diálogo para a academia? (SILVA, 2011, p. 180).

Os apontamentos das pesquisas indicadas suscitam reflexões: Qual a relevância das discussões de gênero ser inserida em um componente curricular obrigatório nas licenciaturas? Diante da própria característica do tema, não seria mais adequado um tratamento transversal do que um campo específico? A grande questão da transversalidade é que, em casos onde não há um preparo teórico e metodológico para essa abordagem, esta pode promover a invisibilidade de determinados temas, como também o risco da superficialidade.

Como abordar as questões de gênero se o quadro de docentes da licenciatura não teve uma formação nessa área? Ao que parece, o nosso próprio argumento, pautado na defesa de um componente curricular específico nas licenciaturas, responde esta última questão, ou seja, ao passo que esta temática se tornar obrigatória na formação inicial docente, teremos profissionais preparados para realizar tal abordagem em qualquer nível de ensino.

Com base nas inquietações até aqui delineadas, fizemos um exercício ainda incipiente, um ensaio inicial da pesquisa, sobre as matrizes curriculares de nove licenciaturas em funcionamento em três instituições públicas de ensino superior do litoral paranaense. O objetivo era investigar, a partir da nomenclatura dos componentes curriculares, a ausência ou presença da temática de gênero na organização do currículo desses cursos.

Conforme apontamos, trata-se de um exercício analítico, uma análise aprofundada exigiria o estudo das ementas desses componentes curriculares, além de entrevistas com coordenações, docentes e discentes matriculados nas respectivas licenciaturas, o que poderá ser desenvolvido posteriormente. A proposta aqui é apresentar pistas sobre como tal temática se desenha no contexto da formação inicial docente oferecida no litoral paranaense.

Para localizarmos as/os leitores/as, o litoral paranaense dispõe de três instituições públicas de ensino superior, e todas oferecem licenciatura: Universidade Estadual do Paraná, Instituto Federal do Paraná e Universidade Federal do Paraná, esta dividida em duas sedes: Setor litoral e Centro de Estudos do Mar.

Ao analisarmos a matriz curricular de nove licenciaturas em funcionamento nessas instituições, constatamos que entre mais de 270 componentes curriculares, somente três apresentam em sua organização curricular um componente didático que utiliza a nomenclatura “diversidade”, e nenhuma utiliza a palavra “gênero”. Quando nos voltamos para a ementa desses três componentes curriculares, constatamos que somente uma delas faz referência específica à abordagem sobre as relações sociais de gênero, bem como é a única que apresenta uma bibliografia específica sobre as discussões de gênero, as demais estão voltadas para questões como a educação quilombola, indígena ou ainda indicam o estudo de libras no seu ementário.

Conforme mencionamos, o nosso objetivo é apontar pistas sobre a temática central aqui abordada, o que não significa afirmarmos que as questões de gênero estão ausentes nessas licenciaturas, estas podem ser abordadas tanto em disciplinas optativas, quanto ainda estarem diluídas em outros componentes curriculares. A pesquisa de Figueiredo Primo, indicada por Mindal e Guérios (2013, p.28), destacou, a partir da visão de egressos, como ações individuais de docentes podem reverter um quadro estático de matriz curricular, que não dialoga com o contexto atual que a formação docente exige:

Essa investigação detectou um descontentamento generalizado com a estrutura formal do curso representado pela infraestrutura física das unidades de ensino e pelos conteúdos formais trabalhados no interior das disciplinas, que foram avaliados como parcialmente sintonizados às demandas do exercício profissional. No entanto, parte pequena de docentes foi responsável pelas principais marcas do processo de formação acadêmica dos alunos, o que gerou um processo de aprendizado particular. Esse mecanismo de intervenção intencionada desse grupo de docentes configurou o que o autor chamou de currículo

marginal na formação para superar as limitações de uma formação que tinha no projeto político-pedagógico uma matriz teórico-filosófica progressista, mas na estrutura curricular das disciplinas, na infraestrutura física e no quadro docente em geral um modelo de formação de três décadas atrás. (MINDAL; GUÉRIOS, 2013, p.28).

A questão central nesta discussão é o que nos parece se tratar de uma abordagem velada da temática de gênero nas licenciaturas, permeada pela invisibilidade, e pela diluição a partir da nomenclatura diversidade. Não obstante seja indiscutível a indissociabilidade entre as categorias de análise e temáticas como gênero, classe social, questões étnico-raciais, sexualidade, desigualdades, há especificidades no direcionamento que se pode dar a cada uma delas, e essa priorização, de acordo com o que as pesquisas indicam, são estabelecidas a partir da ação individual da/do docente, isso quando ocorre alguma discussão dentro dessas vertentes.

#### **4 PARA FECHAR... OU ABRIR A DISCUSSÃO**

Nosso objetivo com a discussão apresentada não foi negar a presença de gênero no processo de formação inicial dos docentes, porém, refletirmos sobre o fato de somente localizarmos as discussões de gênero em disciplinas optativas, seminários complementares, formação continuada, temas transversais, ou, ainda, centrados na perspectiva política individual de determinados docentes.

É fundamental a compreensão de que tais discussões se inserem enquanto questões universais para a sociedade, e que, conforme destaca Guacira Louro(2001), abordar as imbricações entre Gênero, Educação e Currículo, é uma questão política que precisa ser assumida pela coletividade dos profissionais da educação.

Infelizmente os desafios que se colocam para a formação inicial docente são inúmeros, e certamente passam pela necessária discussão da organização curricular, das metodologias de ensino, dos processos de avaliação, o que pode reverter a ausência de diálogo entre docentes que atuam em um mesmo curso, porém ligados a campos teóricos diferentes, aspecto também apontado nas pesquisas de Gatti (2010,2013).

Há ainda, conforme aponta a autora, uma dissonância entre os Projetos Pedagógicos dos cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, como se ambos os documentos não fizessem parte da mesma proposta, isso para não avançarmos na análise de como essa organização curricular concretiza-se no cotidiano das licenciaturas. Ao destacar que a formação inicial docente deve ser pensada a partir da função social da Escola, Gatti (2013, p. 56) ressalta:

O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes.

O compromisso com a Educação Básica passa pelo compromisso com a formação inicial docente. No que se refere às abordagens de gênero e também de sexualidade, muitas vezes se constata o despreparo de docentes que atuam na Educação Básica, e se estabelece uma culpabilização desse docente pelo silenciamento ou pela forma como aborda tais temáticas em sala de aula. Ora, se não há uma discussão sistematizada dessas questões na formação inicial, que prime pela profissionalização desse saber, superando as subjetividades e juízos de valor individual, como culpar o profissional da Educação Básica pela ausência dessas discussões no cotidiano escolar se elas estão ausentes do próprio Ensino Superior?

Por fim, recorreremos novamente à publicação de 1997, da área de História e Gênero utilizada no início deste texto, da qual tomamos emprestada parte do título deste artigo:

A história das relações de gênero que defendemos privilegia a ação humana na sua multiplicidade de experiências, procurando sempre romper com os parênteses ao criticar as noções e as definições universalizantes do conhecimento histórico, questionando os seus pressupostos e expondo,

desta forma, a radicalidade da introdução da diferença no conjunto aparentemente homogêneo e integrado do processo histórico. (TRINDADE; MARTINS, 1997, p. 5, grifos nossos).

Não podemos afirmar categoricamente que os parênteses de gênero foram retirados dos estudos históricos, mas certamente eles continuam presentes ao olharmos para as licenciaturas. É imprescindível avançarmos no compromisso em revertermos esse quadro, para que as inúmeras e inúmeros docentes comprometidos/as com a função social das escolas não tenham um primeiro encontro com a temática somente se, por iniciativa individual, a buscarem nos cursos de Formação Continuada. Dito de outra forma, que os cursos de Formação Continuada voltados para as discussões de gênero, de relevância inquestionável, permaneçam e se fortaleçam, e também se ditem, de fato, de uma continuidade de reflexões iniciadas desde o primeiro ano da formação docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, SPM, Seppir. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009. (Livro de conteúdos)

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário**: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Feira de Santana, BA, 2013. 319 f.

FILIPAK, Alexandra; MIRANDA, Tereza L. Política Pública de Formação de Professoras/es em Gênero, Diversidade Sexual e Relações Etnicorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder. In: Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. 1., Anais... Londrina: UEL, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.AlexandraFilipak.pdf>

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educ. rev.** [on-line]. 2013, n. 5, p. 51-67. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-)

LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MINDAL, Clara Brener; GUERIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educ. rev.** [on-line] n.50, p. 21-33, 2013. [citado 2015-01-22]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-)

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SILVA, L.; BRIZOLLA, F.; SILVA, L. E. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. **Rev. bras. Estud. pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 94, n. 237, p. 524-541, maio/ago. 2013.

SILVA, Kelly da. **Currículo, Gênero e Identidade na Formação de Professores/as**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, MG, 2011. 195 f.

TRINDADE, Etelvina M. de Castro; MARTINS, Ana P. Vosne (Org.). **Mulheres na História**: Paraná – Séculos 19 e 20. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, ago. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 15 mai. 2014.

### **MARIA LUCIA BUHRER MACHADO:**

Doutora em Educação (2010) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Tecnologia e Trabalho (2003) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Ensino de História e Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisa educação, trabalho, ensino técnico, gênero e trabalho docente, em um diálogo entre os campos da Sociologia e História, participando de grupos de pesquisa dessas vertentes. Desde 2010 é docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná, Campus Paranaguá, atuando no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e nas licenciaturas de Ciências Sociais e Física, lecionando as disciplinas de História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e História do Brasil Contemporâneo. Exerce, desde 2012, a coordenação Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), programa da Capes, voltado para as licenciaturas.

# REALITASVERITASSATIREVSATILAER

Luciana Ferreira



## REALITASVERITASSATIREVSATILAER

Nós, seres humanos, confundimos constantemente a concepção e o conceito de dois termos aparentemente semelhantes: realidade e verdade. A reflexão, bastante complexa sobre estes termos, é profundamente filosófica, afinal, apesar de parecer óbvia esta elucidação, de óbvia ela nada tem. Realidades e verdades, múltiplas e distintas, existem e coexistem nos mesmos tempos e espaços, foiceando-se incessantemente. Elas são “forjadas”, “estabelecidas”, “construídas” e, finalmente, “legitimadas” simbolicamente por nós e são “apresentadas” aos iniciados como algo uno, normal, irrefutável, ligado a inúmeras normas, padrões e modelos, enfim, um desmedido, intenso, profundo, agressivo e pedante paradigma. Por isso elas são complexas, perturbadoras, questionáveis, humanas e mutantes nestes diferentes tempos e espaços sociais, sendo seus processos de mudança longos e intermináveis mas, ao mesmo tempo, a única forma de metamorfosear, decompondo as “totalidades” e “universalidades” existentes para nós. Entretanto, ousar penetrar nesta obscuridade complexa e enredada, das diferentes verdades e realidades existentes, é muito arriscado, uma vez que isto significa entender que podemos ter diferentes pensamentos sem sermos estabelecidos, “escravizados” por eles. Acreditar que só exista uma única realidade e que esta é verdade

irrefutável é menosprezar a compreensão de uma infinidade de maneiras de se relacionar com o mundo existente. Incentivar esta pobre percepção de mundo é produzir mais seres humanos incapazes de enxergar que não existem verdades únicas, realidades absolutas – sejam elas artísticas, religiosas, políticas, culturais, entre outras. É também, continuar a impor regras e padrões, que nos transformam em homens e mulheres duros, inacessíveis, fanáticos e agressivos. Abrir possibilidades, ampliar a percepção deste mundo “dito legítimo” é ampliar a consciência, é ampliar quanticamente nossos mundos interno e externo. Faz parte deste exercício individual e coletivo, a aceitação dos outros, de suas realidades e verdades. Aceitar diferentes pensamentos, individualidades, sociedades, culturas, multiplicidades de ser e de estar no mundo, assim como questionar certezas e romper paradigmas, é entender que as conclusões sempre estarão somente na consciência daquele que reflete sobre estas tramas, sobre estas relações. Explorar, subjetivamente e objetivamente a vida e suas diferentes formas de se estabelecer e de Ser no mundo é aceitar a multiplicidade de verdades e de realidades, é aceitar que pode ser verdadeira a afirmação de que existem vários “mundos” possíveis além do nosso, é transcender.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

CAUQUELIN, Anne. **No ângulo dos mundos possíveis**. São Paulo: Martins Fontes,

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

DUARTE JR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

### **Luciana Ferreira**

Doutora em Geografia – Linha de pesquisa Território, Cultura e Representação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Especialista em Metodologia do Ensino da Arte, pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP)/Ibepx. Graduada em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, atuando no curso de Licenciatura em Artes. Paralelamente desenvolve trabalho como artista plástica.

Este livro foi impresso  
pela Editora Autografia em  
papel offset 75 g/m<sup>2</sup>.