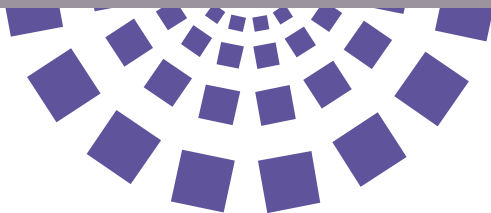




GÊNERO, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO



Organizadoras:

Giselle Nanes

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão

Marion Teodósio de Quadros



1

**GÊNERO,
EDUCAÇÃO
E COMUNICAÇÃO**

Giselle Nanes
Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão
Marion Teodósio de Quadros
(Organizadoras)

GÊNERO, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO



2016

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Publicação Especial com a Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR)

Conselho Editorial

Ana Maria da Conceição Veloso, Benedito Medrado, Giselle Nanes, Gloria Rabay, Isolda Belo da Fonte, Jorge Lyra, Judith Chambliss Hoffnagel, Luis Felipe Rios, Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Maria Helena Santana Cruz, Marion Teodósio de Quadros, Monica Franch Gutiérrez, Russell Parry Scott, Soraya Maria Bernardino Barreto Januário

Comissão da Série “ESTUDOS REDOR”

Giselle Nanes, Isolda Belo da Fonte, Jorge Lyra, Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Maria Helena Santana Cruz, Marion Teodósio de Quadros, Russell Parry Scott, Soraya Maria Bernardino Barreto Januário

Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR) – Gestão 2014-2016:

Presidência: Maria do Rosário Andrade Leitão (NPMAC/UFRPE) e Maria Eulina Pessoa de Carvalho (NIPAM/UFPB); Coordenação de Pesquisa: Glória Rabay; (NIPAM/UFPB); Coordenação de Comunicação: Andréa Bandeira (UPE); Coordenação de Formação: Maria Helena Santana Cruz (NEPING/UFFS)

<http://www.ufpe.br/fages> fages@ufpe.br – coordenação dos números 1, 2 e 3

Créditos Capa | OBMÍDIA - Observatório de Mídia: Gênero, Democracia e Direitos Humanos da UFPE
Projeto Gráfico | Denise Simões – EDUFPE; OBMÍDIA - Observatório de Mídia: Gênero, Democracia e Direitos Humanos da UFPE
Revisão | Amanda Martha Campos Scott

Montagem e Impressão | Editor Universitária da UFRPE. <http://www.editora.ufpe.br/contato>,
Diretor Bruno de Souza Leão.

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

G326 Gênero, educação e comunicação / organizadoras : Giselle Nanes, Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, Marion Teodósio de Quadros. – Recife : Editora UFPE : UFRPE, 2016.
349 p. : il. – (Série Estudos REDOR).

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0769-1 (broch.)

1. Estudos feministas. 2. Identidade de gênero. 3. Mulheres de nível superior. 4. Mulheres na comunicação. I. Nanes, Giselle (Org.). II. Leitão, Maria do Rosário de Fátima Andrade (Org.). III. Quadros, Marion Teodósio de (Org.). IV. Título da Série.

305.42 CDD (23.ed.) UFPE (BC2016-029)

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. Todos os direitos reservados.

APRESENTAÇÃO

A Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR, nascida em 1992, na Universidade Federal da Bahia, por iniciativa do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM, visa estimular o desenvolvimento e a divulgação desses estudos nessas regiões do país. Naquele ano, foi realizado o I Encontro Regional de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero do Norte/Nordeste, com a intenção de articular as pesquisadoras das duas regiões. A ata de fundação da REDOR foi assinada por 33 participantes de 12 núcleos e grupos ou articulações pró-núcleo de oito estados: Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Pará. Desde então, a REDOR impulsionou a criação de novos núcleos e grupos e atualmente reúne cerca de trinta.

Uma das ações de maior impacto da REDOR é a promoção de encontros anuais, atualmente bianuais, de socialização de estudos e pesquisas, que não se restringem mais ao Norte e Nordeste do Brasil, e têm contado com a crescente participação de docentes e discentes da educação superior e da pós-graduação, professoras e professores das escolas de educação básica e membros de organizações não governamentais engajados na justiça de gênero. Nesse contexto, esta coletânea inicia a série ESTUDOS REDOR visando divulgar mais amplamente trabalhos de excelente qualidade realizados pelas diversas pesquisadoras e pesquisadores participantes desses encontros, direta ou indiretamente associados à Rede. A partir de uma seleção criteriosa que combina trabalhos sobre diversos temas e locais, apresentados preliminarmente no 18º Encontro realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco, em Recife, as versões aqui

apresentadas foram revisadas por autoras e autores convidados e por nove professoras e professores, três para cada um dos livros da coletânea. O livro 1 trata de Gênero, Educação e Comunicação; o livro 2 reúne textos em torno da temática Relações e Hierarquias Marcadas por Gênero; e o livro 3 engloba questões sobre Experiências e Práticas Feministas.

A nossa intenção é de estabelecer uma prática contínua após os encontros, para manter a REDOR ativa, desenvolvendo-se a proposta de reunião dos melhores trabalhos apresentados nos encontros, bem como outros de participantes da Rede. Assim, a série ESTUDOS REDOR pretende representar uma referência para os estudos feministas e de gênero realizados pelas/os associadas/os e convidados, e uma inspiração para novos estudos.

Por terem organizado e promovido o 18º Encontro da REDOR, Maria do Rosário Leitão de Andrade do Núcleo de Pesquisa-Ação Mulher e Ciência - NPAMC/UFRPE e Russell Parry Scott do Núcleo Família, Gênero e Sexualidade - FAGES/UFPE, com a colaboração do Instituto Papai e da Fundação Joaquim Nabuco, resolveram buscar financiamento específico para esta produção. Parry Scott recebeu o apoio do CNPQ e coordenou juntamente com a diretoria atual da REDOR, presidida por Maria do Rosário Leitão de Andrade e Maria Eulina Pessoa de Carvalho, a diretoria anterior (Gloria Rabay e Maria Eulina Pessoa de Carvalho) e muitas/os integrantes da Rede, indivíduos, grupos e financiadores, ao longo de um processo de profícua interlocução.

Esta produção é uma colaboração entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco, que realizou a impressão do livro, e a Universidade Federal de Pernambuco, que realizou a diagramação da versão final, apresentada pela revisora, Amanda Martha Campos Scott, e as equipes de organizadoras/es, numa articulação coordenada pela Prof. Parry Scott.

Desejamos boas leituras.

Maria do Rosário Leitão de Andrade, UFRPE

Maria Eulina Pessoa de Carvalho, UFPB

Glória Rabay, UFPB

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Parte I - Gênero e Educação: leituras críticas e relatos de experiência ...	19
A perspectiva de Gênero no campo da Ciência	21
<i>Maria Helena Santana Cruz</i>	
Gênero e Inclusão de Jovens Mulheres nas Ciências Exatas, nas Engenharias e na Computação.....	43
<i>Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz</i>	
<i>Maria Eulina Pessoa de Carvalho</i>	
<i>Josilene Aires Moreira</i>	
Um Panorama da Presença Feminina na Ciência da Computação	65
<i>Josilene Aires Moreira</i>	
<i>Giorgia de Oliveira Mattos</i>	
<i>Luana Silva Reis</i>	
Gênero, educação e poder: a presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar.....	81
<i>Sônia Maria de Souza Brito</i>	
<i>Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas</i>	
Princesa Joga Bola?! Um estudo exploratório sobre jogo de bola na escola e relações de gênero.....	97
<i>Ana Cristina Batista de Souza Rosa</i>	

Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR: do pessoal ao institucional	117
--	-----

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Glória Rabay

O FAGES: um percurso de formação em família, gênero e sexualidade	139
---	-----

Marion Teodósio de Quadros

Parry Scott

Núcleo de Pesquisa – Ação Mulher e Ciência.....	165
---	-----

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão

Gênero e Extensão Universitária: Experiência de Integração entre Educação Básica e Universidade desenvolvida no NUFERGE/UFRPE.	183
---	-----

Giselle Nanes

Maria Helena Câmara Lira

Maria das Mercês Cabral

A construção de um Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero: a experiência do NUGEN/Faculdade ASCES	199
---	-----

Julienne Tenório de Albuquerque

Rosineide Maria Gonçalves

Manuella Riane Azevedo Donato

Roberta Granville Barbosa

Parte II – Comunicação, Literatura e Artes: travessias com a discussão de gênero	211
---	------------

Usos da Fotografia: estudos de caso na investigação das pescas e a presença do feminino.....	213
--	-----

Luis Manuel Moreira de Sousa Martins

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão

Gilmar Soares Furtado

“Nem santas, nem putas”: a Marcha das Vadias na cobertura dos jornais pernambucanos em 2013.....	231
<i>Laís Cristine Ferreira Cardoso</i>	
<i>Ana Maria da Conceição Veloso</i>	
Masculinidades em (re)vista: representações de gênero nas revistas masculinas de estilo de vida	251
<i>Soraya Barreto Januário</i>	
Olhares femininos na Crítica Pós-Moderna: o gênero enseja novas leituras da identidade e do sujeito.....	273
<i>Renata Pimentel</i>	
Protagonismo feminino na Floresta Amazônica: uma leitura de Regina Melo.....	291
<i>Margarete Edul Prado de Souza Lopes</i>	
O Século XIX e a autoria Feminina: (re)Leitura de ‘Dona Narcisa de Villar’, de Ana de Castro	305
<i>Raul da Rocha Colaço, Renata Pimentel</i>	
Uma abordagem feminista para se pensar nas práticas musicais das mestras da cultura popular em Belém (PA).....	319
<i>Jorgete Maria Portal Lago</i>	
<i>Laila Andressa Cavalcante Rosa</i>	
Barba, brilho e make: a identidade viajante de Conchita Wurst no Eurovision 2014.....	337
<i>Hedilberto Pessoa Berto Júnior</i>	
Sobre as Autoras e os Autores.....	350

INTRODUÇÃO

Discutir gênero de maneira interdisciplinar, neste livro, representa debater sobre a transversalidade deste conceito no cotidiano plural da educação e da comunicação. Significa refletir sobre os processos de construção da naturalização de subjetividades acerca de feminilidades e masculinidades, ou seja, pensar sobre os discursos socialmente produzidos que delimitam espaços e poderes a partir de uma concepção fundamentada na divisão sexual das práticas sociais.

Os textos desta coletânea foram selecionados entre aqueles apresentados em mesas redondas e grupos de trabalho, no 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), realizado de 24 a 27 de novembro de 2014, na Universidade Federal Rural de Pernambuco com o tema central *Perspectivas Feministas de Gênero: desafios no campo da militância e das práticas científicas*.

Foram escolhidos para compor este livro textos que abordam educação e relações de poder, os quais consistem em contribuições no pensar sobre processos de desnaturalização de concepções e práticas nas relações de gênero. Perpassando os âmbitos educação e comunicação, o que todos os capítulos problematizam e questionam são as desigualdades nas relações de gênero.

Na primeira parte do livro, “Gênero e Educação: leituras críticas e relatos de experiência”, as discussões sobre gênero e educação, focalizadas no campo de estudos de gênero e ciência se iniciam com o debate do capítulo de Maria Helena Santana Cruz, “A perspectiva de gênero no campo

da ciência”, em que a autora discute a invisibilidade das experiências de um grupo de mulheres, numa sociedade fundamentada no discurso e prática androcêntricos. Apresenta a argumentação de que o saber alcançado a partir da diversidade de experiências de mulheres constitui um enriquecimento que melhora e completa o conhecimento da realidade histórica. Argumenta que são variadas as reflexões sobre este tema, a depender do lugar e posição assumidos pelo/a pesquisador/a. Explicita que a abordagem desenvolvida se apoia na revisão da literatura, de sua prática profissional e política no âmbito do trabalho docente no ensino superior, reconhecendo, desde sempre, a necessidade de apoio incondicional aos estudos de gênero nos vários campos disciplinares.

Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz, Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Josilene Aires Moreira, em “Gênero e Inclusão de Jovens Mulheres nas Ciências Exatas, nas Engenharias e na Computação”, com base em literatura sobre o gendramento do conhecimento e do trabalho, apresentam uma análise do perfil sociodemográfico e das preferências por disciplinas do currículo de jovens estudantes do sexo feminino de uma escola estadual de ensino médio de João Pessoa. Essas estudantes participam do projeto “Mulheres na Ciência da Computação: despertando vocações através da difusão do conhecimento”, vinculado à chamada Meninas e jovens fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação (Nº18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras), iniciativa pioneira de política educacional que objetiva a equidade de gênero na formação superior. Os resultados preliminares de pesquisa qualitativa apontam a rejeição das disciplinas das ciências “duras” e dos docentes por parte dessas estudantes.

Josilene Aires Moreira, Giorgia de Oliveira Mattos e Luana Silva Reis, no capítulo “Um Panorama da Presença Feminina na Ciência da Computação”, problematizam o porquê da desigualdade de gênero nas áreas de Ciência e Tecnologia, particularmente na Computação. Estudos recentes mostram que, mesmo em países muito desenvolvidos como os Estados Unidos, a presença feminina é bastante reduzida. Muitas das Universidades, como Stanford e Berkeley têm tomado medidas para atrair o público feminino. Na Europa, a situação é semelhante. O Instituto Europeu de Informática relata dados sobre o ingresso de estudantes desta área por

gênero na Suíça, Holanda e Reino Unido (entre outros), mostrando que a presença feminina chega a até 10%, índice baixíssimo. No Brasil, verifica-se que os cursos ligados às áreas de Informática, Dados e Informação apresentam o menor percentual de matrículas de estudantes do sexo feminino. A Paraíba acompanha a tendência nacional nas ciências exatas, sendo que nos cursos relacionados à Ciência da Computação apresenta um número de mulheres ainda menor.

Sônia Maria de Sousa Brito e Patrícia Freitas, em “Gênero, educação e poder: a presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar”, argumentam a partir das relações de gênero e suas interseccionalidades, bem como as relações de poder nelas implicadas, na sociedade e, especialmente, no contexto da educação escolar, a legitimação dos discursos e práticas generificadas no cotidiano escolar. Desenvolvem reflexões sobre as múltiplas formas de constituição do sujeito, implicadas na concepção, na organização e no fazer escolar e sobre as relações de poder estabelecidas neste espaço, constitutivas de desempoderamento e opressão. O texto fundamenta a concepção de que o processo formativo se constitui em lócus privilegiado de reconhecimento das diferenças, o que significa a construção da criticidade necessária ao exercício de uma cidadania responsável e ao respeito à diversidade.

Ana Cristina Batista de Souza Rosa, no texto “Princesa Joga Bola?! Um estudo exploratório sobre Jogo de bola na escola e relações de gênero”, procurou compreender, por meio de um estudo exploratório, as construções das relações de gênero em um grupo de crianças composto por uma menina e onze meninos na brincadeira de jogar bola, cujo lócus se constitui uma escola pública estadual localizada na cidade de João Pessoa – PB. A observação e análise indicam que a inserção desta menina na brincadeira está condicionada a ela saber jogar bola, não havendo oportunidades para que outras meninas sejam inseridas no grupo. Esta inclusão, em práticas atribuídas às subjetividades de masculinidades, gera discriminação por parte de alguns colegas que não a aceitam na brincadeira e é estereotipada por outros alunos da escola, por transgredir as subjetividades sócio historicamente construídas de feminilidade.

Ainda na primeira parte deste livro, apresentamos relatos de experiências de cinco núcleos de estudos de gênero localizados em Pernambuco e na Paraíba. A trajetória de núcleos e grupos foi tema da mesa “Experiências de Núcleos de Gênero no ensino médio, superior e técnico”, realizada na 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR) e do Grupo de Trabalho 18, intitulado “Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento a Violência contra Mulher: Experiências no estado de Pernambuco”.

O capítulo de Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Glória Rabay, “Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR: do pessoal ao institucional”, refletem a contribuição de núcleos de estudos e pesquisas de gênero nas universidades da região Nordeste e Norte, impulsionados pela REDOR, destacando os desafios de manutenção e produção desses grupos, sobretudo em relação aos recursos e reconhecimento acadêmico. Ressaltam também os desafios para manutenção dos encontros e atividades conjuntas entre os grupos que compõem a REDOR e visibilizam a importância de pesquisas sobre a produção decorrente dos encontros e grupos de trabalhos da Rede.

A própria força da REDOR - Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero – emana da conjunção de ação e cooperação que une histórias de núcleos e grupos de pesquisa que, em diferentes tempos históricos, se dedicam a temas e propostas feministas. Os relatos de experiências de quatro destes grupos enriquecem o conhecimento sobre esta dinâmica histórica e atualmente.

O primeiro relato é de um núcleo que completa trinta e cinco anos de existência, e se intitula “O núcleo Fages: um percurso de formação em família, gênero e sexualidade”. Nele Marion Quadros e Parry Scott traçam a história da transformação do grupo formado em 1981, dedicado ao estudo de família nos anos oitenta, num grupo que incorpora explicitamente o gênero como questão chave nos anos noventa. Documenta a articulação interna entre uma história que se aproximava cada vez mais aos estudos

feministas pelos temas realçados, e mostra como no espaço do ensino superior espaços foram criados por jovens feministas para tornar as suas demandas mais visíveis e institucionalizadas. A paulatina derrocada (incompleta) de barreiras e resistências ao reconhecimento da importância social, cultura e política da área de estudos é contada, e mostra-se como, na atualidade, entre uma multiplicidade de atividades, o grupo tem conseguido tanto estimular a criação de outros novos grupos, bem como intensificado o seu próprio trabalho de formação em gênero, fazendo parte das políticas públicas para mulheres.

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, no relato de experiência sobre o “Núcleo de Pesquisa – Ação Mulher e Ciência”, narra a experiência do Núcleo de Pesquisa-Ação Mulher e Ciência (NPAMC), criado em 2013, a partir da consolidação do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Sociedade CNPq/UFRPE – GPDESO, iniciado em 2002. A proposta do NPAMC consiste em dialogar e interagir com a complexidade que envolve o conceito de transversalidade de gênero nas políticas públicas, especialmente de desenvolvimento científico e tecnológico. As atividades estão centradas em pesquisas e ações que visam a contribuir para a produção de conhecimento sobre o tema da igualdade/equidade, focalizando a investigação no recorte metodológico que envolve estudos por, para e sobre as mulheres.

Giselle Nanes, Maria Helena Câmara Lira e Maria das Mercês Cabral, no capítulo “Gênero e Extensão Universitária: Experiência de Integração entre Educação Básica e Universidade desenvolvida no NUFERGE/UFRPE”, apresentam a trajetória do Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero (NUFERGE), focando relatos de experiência sobre atividades de extensão que visam a integrar ações entre a Universidade e a Escola. Argumentam que a formação inicial de professoras e professores, realizada na Universidade em parceria com experiências na Escola, precisa proporcionar aos estudantes a compreensão de que o espaço educacional se configura como um lócus privilegiado para mobilizar estratégias discursivas e ressignificar modelos patriarcais, falocêntricos e heteronormativos de sociedade, que historicamente promovem a subordinação feminina e opressões que desprivilegiam as mulheres em detrimento da valorização masculina.

Juliene Tenório de Albuquerque, Rosineide Maria Gonçalves, Manuella Riane Azevedo Donato e Roberta Granville Barbosa, relatam a experiência do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher Elma Novaes (NUGEN), no capítulo “Construção de um Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero: a experiência do NUGEN/Faculdade ASCES”. O NUGEN foi criado em 2012, a partir da cooperação estabelecida entre a Secretaria da Mulher de Pernambuco e a Faculdade Asces, com o objetivo de promover a realização de estudos e formação em gênero no ensino superior e médio. A iniciativa foi possibilitada a partir do estímulo e interlocução com a Secretaria da Mulher de Pernambuco.

A segunda parte do livro – Comunicação, Literatura e Artes: travessias com a discussão de gênero – é iniciada com o capítulo de Luis Manuel Moreira de Sousa Martins, Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão e Gilmar Soares Furtado, “Usos da fotografia. Estudos de caso na investigação das pescas e a presença do feminino”. Os autores e autora discutem sobre as experiências de utilização da imagem fotográfica em pesquisa de campo, no Brasil e em Portugal, nos quais estão demarcados o dito e o não dito, o visível e o invisibilizado, nas imagens documentais sobre homens e mulheres na pesca artesanal. Autores e autora desenvolvem um texto no qual dialogam com a metodologia de coleta de dados sem perder de vista questões relacionadas às subjetividades de masculinidade e feminilidade.

Laís Cristine Ferreira Cardoso e Ana Maria da Conceição Veloso, no capítulo “‘Nem santas, nem putas’: a Marcha das Vadias na cobertura dos jornais pernambucanos em 2013”, analisam a cobertura da mídia impressa pernambucana sobre a Marcha das Vadias do Recife, a partir da indagação se as ações das mulheres organizadas na internet permitiram furar a resistência dos meios de comunicação tradicionais em veicular matérias sobre os direitos das mulheres, bem como verificar se essa manifestação e a cobertura realizada pelos jornais impressos de Pernambuco contribuíram para fomentar o debate público acerca dos direitos das mulheres. Os resultados da pesquisa constataram que a cobertura realizada pelos veículos pernambucanos restringiu-se a informar sobre a Marcha e não houve abertura para a discussão dos

problemas enfrentados pelas mulheres e, que foi inserida no debate público de maneira pontual, não havendo discussão aprofundada acerca dos direitos das mulheres.

Soraya Barreto Januário, no capítulo “Masculinidades em (re) vista: representações de gênero nas revistas masculinas de estilo de vida”, analisa a representação dos personagens masculinos retratados através da publicidade nas revistas masculinas de estilo de vida. A partir de um debate sobre a influência midiática na imagem do homem e da masculinidade, considerando que as normas sociais, a família, o trabalho e a pós-modernidade são fatores preponderantes no fortalecimento do cuidado masculino com a sua imagem e a sua inserção social. Na contemporaneidade, as identidades deixam de ser únicas e fixas para serem multifacetadas e cambiantes.

Renata Pimentel, em “Olhares femininos na Crítica Pós-Moderna: o gênero enseja novas leituras da identidade e do sujeito”, constrói o texto a partir de observações dos escritos de algumas destacadas pensadoras feministas, no qual busca assinalar a sintonia do trabalho feminista com as preocupações de filósofos pós-estruturalistas e dos chamados grupos de estudos culturais e pôr em destaque a importante contribuição dessas mulheres às discussões e problemáticas relevantes na chamada pós-modernidade, sobretudo as noções de identidade e sujeito.

Margarete Edul Prado de Souza Lopes, no capítulo, “Protagonismo feminino na Floresta Amazônica: uma leitura de Regina Melo” discute as relações de gênero e poder partindo da mitologia das guerreiras amazonas. Busca no imaginário da cultura indígena, da figura das mulheres guerreiras, um mito dos mais fecundos desta região, para mostrar antecipações do feminismo e uma luta antiga de combate ao machismo. Selecionou duas narrativas que tematizassem as Ykamiabas, lendárias guerreiras da floresta amazônica, para um estudo da representação dessas mulheres na ficção, pelo viés dos estudos de gênero e feminismo. O viés teórico utilizado inclui artigos científicos básicos, da autoria de Elódia Xavier e Rita Terezinha Schimidt, para efetivar a leitura do romance de autoria feminina, “Ykamiabas, filhas da noite, mulheres da lua”, de Regina Melo.

Raul da Rocha Colaço e Renata Pimentel, em “O Século XIX e a autoria Feminina: (re)Leitura de ‘Dona Narcisa de Villar’, de Ana de Castro”, se propõem, por meio de um olhar que contemple o texto literário na sua dupla inserção, isto é, de forma sincrônica e diacrônica, relocar e repensar o papel da escrita feminina nesse recorte temporal, a partir do romance “D. Narcisa de Villar”, de Ana de Castro. Dessa forma, são repercutidas noções de engajamento da autoria feminina, uso de pseudônimos e alterações de perspectiva narrativa através de elementos como foco e narrador, por exemplo, em relação à estética Romântica.

Jorgete Maria Portal Lago e Laila Andressa Cavalcante Rosa, em “Uma abordagem feminista para se pensar nas práticas musicais das mestras da cultura popular em Belém (PA)”, desenvolvem reflexão crítica sobre a invisibilidade das práticas musicais realizadas por mulheres na discussão acadêmica em pesquisa em música assim como na promoção de políticas públicas culturais na cidade de Belém (PA). O texto articula diálogos e fortalece seus protagonismos como agentes culturais em suas comunidades. O texto contribui para uma nova perspectiva na área da Etnomusicologia que é de se (re)pensar o papel da mulher na transmissão e manutenção das práticas musicais tradicionais na sua comunidade.

Finalizamos o livro com o capítulo “Barba, brilho e make: a identidade viajante de Conchita Wurst no *Eurovision* 2014”, de Hedilberto Pessoa Berto Júnior. O autor debate a performance de Conchita Wurst, vencedora da edição 2014 do concurso musical *Eurovision Song Contest*, que chamou atenção não somente pela sua qualidade vocal, como também pela imagem física que mistura elementos daquilo que é conhecido como pertencentes aos universos feminino e masculino, como vestido, maquiagem e barba, criando, assim, uma figura inquietante. Baseado nos estudos em Teoria *Queer* de Guacira Lopes e Judith Butler, o trabalho analisa a performance da cantora no festival, utilizando também fundamentos semióticos e dos *cultural studies*. O texto analisa não somente a música *Rise Like a Phoenix*, interpretada por Conchita Wurst, como também os elementos visíveis e imagéticos da apresentação, partindo do pressuposto que as representações (físicas e mentais) ultrapassam a simples oralidade, e as identidades de gênero não são simples e sólidas como as normas sociais impõem.

PARTE I

Gênero e Educação: leituras críticas e relatos de experiência

A perspectiva de Gênero no campo da Ciência

Maria Helena Santana Cruz¹

Introdução

Até início do século XX, a ciência sempre foi considerada como uma atividade realizada por homens. A prática científica era, histórica e culturalmente, imprópria para as mulheres, isto porque se atestava que elas tinham um corpo mais frágil e um cérebro diferente do cérebro dos homens, portanto eram menos inteligentes ou “naturalmente” desprovidas de certo tipo de inteligência necessária ao pensamento intelectual abstrato e à liderança na vida pública. Assim, reproduziam-se preconceitos e discriminações, confrontando-se a propaganda inferioridade/subordinação das mulheres com a superioridade/dominância masculina. Provavelmente, a invisibilidade das experiências de um grupo de mulheres, como as que integram o campo da ciência, não seja relevante para a corrente do pensamento elaborada majoritariamente na perspectiva androcêntrica²

1 Professora Emérita da Universidade Federal de Sergipe, Pós-Doutora em Sociologia da Educação, Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero”. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS); helenacruz@uol.com.br;

2 O termo androcentrismo é conceituado por Vitória Sal, citada por Sardà, como: “O homem como medida de todas as coisas. Enfoque de um estudo, análise ou investigação a partir da perspectiva unicamente masculina, e utilização posterior dos resultados válidos para a generalização dos indivíduos, homens e mulheres [...]” (SARDÀ, 1987, p.23). A etimologia da palavra androcentrismo, que tem origem grega, está associada à centralidade do ser do sexo masculino – o homem, em oposição à mulher. Porém, não qualquer homem, e sim um homem com determinado *status* – o homem adulto, casado e possuidor de determinadas qualidades, como honra e valentia, portanto, um homem que tenha assimilado um conjunto de valores viris.

dominante na produção do conhecimento. O saber alcançado a partir da diversidade de experiências problemáticas de mulheres constitui um enriquecimento que melhora e completa nosso conhecimento da realidade histórica.

São variadas as reflexões sobre este tema, a depender do lugar e posição assumidos pelo/a pesquisador/a. A abordagem desenvolvida apoia-se na revisão da literatura, na minha prática profissional e política no âmbito do trabalho docente no ensino superior, reconhecendo desde sempre, a necessidade de apoio incondicional aos estudos de gênero nos vários campos disciplinares. A situação masculina será mencionada sempre que necessário para compreender como se constituíram as relações de poder entre homens e mulheres.

Como ponto de partida, impõe-se uma reflexão epistemológica: Vale a pena fazer emergir a experiência das mulheres em uma parcela da realidade tão masculina como o mundo das ciências? Poderia se pensar que, dado ao baixo número de implicadas nesses campos e ao caráter de sua inserção, o tema possuiria um valor secundário? O marco teórico dos estudos de gênero questiona precisamente a perspectiva androcêntrica que, na construção do saber, concede um protagonismo exclusivo à experiência masculina. Esse novo sistema de referência faz emergirem novos interrogantes que se convertem em importantes outros não valorizados anteriormente.

Os estudos de gênero³ nascem ao mesmo tempo em que surge o movimento feminista nos anos de 1960, abarcam todas as disciplinas e têm por objeto a revisão do conhecimento elaborado sobre bases que têm incluído sistematicamente as mulheres. A introdução do conceito tem trazido consigo uma verdadeira revolução epistemológica. Novas teorias

Sardà associa a exclusão de gênero a outras formas de exclusão, como as de raça e classe, uma vez que a perspectiva centralista do discurso histórico não exclui apenas a mulher, mas também qualquer homem que esteja fora do modelo androcêntrico.

3 A necessidade de revisar e ampliar o relato elaborado tão somente desde uma parte da humanidade tem exigido e segue exigindo aos investigadores aproximar-se dos velhos campos com novos enfoques e conceitos. Estudos de gênero, estudos de mulheres e estudos feministas são denominações que supõem programas de investigação, enfoques filosóficos e pontos de partida diferentes. Atendendo a uma certa coerência e autonomia, este trabalho alimenta-se das três correntes.

e métodos de pesquisa são considerados mais eficazes, iluminadores, construindo-se novos conceitos ou categorias explicativas, mais ou menos adequados, no próprio campo de conhecimento, redefinindo-se seu conteúdo e nomenclatura. No Brasil, nas últimas décadas, as linhas de trabalho e da produção, elaboradas desde os estudos de gênero e ciência⁴, têm crescido nos últimos anos de maneira espetacular, sobretudo em algumas universidades, trazendo resultados relativos a importantes questões para a construção do campo científico sob a ótica do gênero. A variedade de questões geradas desde os estudos de gênero abarca diversos âmbitos da experiência humana, posto que, em maior ou menor medida, com o aplauso geral ou contra a corrente, as mulheres sempre estiveram em todas as esferas da vida, pública e privada.

Maria Odila L. da Silva Dias (1992) destaca as dificuldades de se estudarem as mulheres enquanto seres sociais, isto porque o estudo da sua história pressupõe uma total modificação nos parâmetros históricos tradicionais. Propõe a criação de novos métodos e conceitos nos estudos feministas que levem em conta a historicidade do conhecimento. A inclusão das mulheres como sujeitos da história implica, assim, o questionamento, senão a destruição, dos principais paradigmas estabelecidos há muito tempo pela disciplina histórica. “O tema pressupõe soterradas as balizas epistemológicas tradicionais, como o sujeito humano universal, a Verdade, a Razão, que norteavam as Ciências Humanas no século passado”. (DIAS, 1992, p. 39). Nesse sentido, a história das mulheres pressupõe uma desconstrução do conhecimento, proposto pelas novas abordagens histórico-filosóficas, como os estudos de Foucault e Derrida. Essas abordagens negam totalidades universais criadas pelo pensamento Iluminista. Questões sobre o paradigma clássico da ciência, se a ciência existente é um reflexo neutro da realidade que prega; nesse sentido, o rigor científico, a objetividade e a neutralidade, como qualidades próprias dos homens, são fortemente destacados. Assim, as correntes críticas feministas se unem ao conjunto de vozes que tomam como base a ciência, o conhecimento científico, sem isolar as circunstâncias histórico-sociais nas quais foram construídas; propõem uma redefinição

4 Haraway (1995); Aguiar (1997); Rago (1998; 2002); Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi (2003); Yannoulas (2007).

dos *processos de subjetividade*, uma crítica ao conceito de identidade e de racionalidade e afirmam o relativismo cultural, presente em qualquer estudo que leve em conta a concretude das experiências humanas.

No final do século XIX, quando o positivismo dominava o campo da história, a mulher foi duplamente excluída: do próprio conhecimento histórico, uma vez que este somente tinha como objeto o que dizia respeito ao domínio público, e da produção desse conhecimento, visto que a história científica só poderia ser escrita por profissionais – homens, evidentemente. O conhecimento científico e seus protagonistas são analisados em estreita conexão com o conhecimento social, no centro das interações derivadas da categoria social, o *gênero*, constituindo um marco de análise ou paradigma, conforme conclama Kuhn (1987), para descobrir novos fatos olhando em lugares onde outros olharam, para os quais haviam passado despercebidos. Procura-se retirar a mulher da invisibilidade do campo da ciência, fruto de uma perspectiva androcêntrica no fazer histórico. Com base na sombra da dúvida, são interrogados vestígios deixados nos supostos ideológicos e valores implícitos, invisíveis para uma concepção neopositivista que faz da ciência o paradigma de uma objetividade descontextualizada.

A imagem estereotipada sexualmente se faz presente nas mais distintas instâncias da vida cotidiana, assim como consegue legitimar e ser legitimada pela autoridade científica, por meio da construção de um campo de hegemonia e cultura masculinas. Nessa linha de reflexão, o gênero contribui para desconstruir as diferenças.

Conforme Sandra Harding (1986, p.17-18), mais que uma consequência natural das diferenças de sexo, é uma categoria analítica com a qual os humanos pensam e organizam sua atividade social. Segundo sua versão, na construção social de gênero interviriam três processos que representam três níveis de conformação recursiva – ponto de partida e de chegada – das categorias ou atribuições de gênero: *o simbólico, o estrutural e o individual*. O simbolismo de gênero refere-se à atribuição de metáforas dualistas, a diversas dicotomias que, de modo estrito, têm pouco a ver com as diferenças de sexo. A contextualização do mundo em forma dicotômica: cultura-natureza, mente-corpo, atividade-passividade, objetividade-

subjetividade, associando o masculino com a primeira parte (a cultura, a mente, a atividade e a objetividade) e o feminino, com a segunda parte (natureza, corpo, passividade, subjetividade), entraria neste nível.

A estrutura de gênero, a divisão do trabalho por gêneros, também conhecida por “divisão sexual do trabalho”, é igualmente chamada de divisão por gêneros. Apela-se para os dualismos de gênero para dividir as atividades sociais necessárias entre os grupos diferentes. Assim, na esfera doméstica, é considerado feminino o trabalho ligado à reprodução, no sentido ampliado, levando consigo tudo o que se refere ao cuidado da espécie, enquanto os trabalhos realizados na esfera pública, a política, e a produção, em sua acepção mais ampla, são considerados masculinos. A nítida divisão sexuada das funções próprias das esferas produtiva e reprodutiva justificou e delimitou uma educação diferenciada para cada sexo. Nessa diferenciação, a educação direcionada para as mulheres não teria que ser primordialmente voltada para a Ciência. A perspectiva feminista permite, por parte das mulheres, apropriar-se de uma consciência política que as mobilize no sentido de levar à apreensão de que as desigualdades somente serão superadas se forem abolidas as divisões sociais de sexo, assim como de raça e classe social.

O gênero individual. Na construção individual também ocorre uma série de traços/caracterizações femininas (ser carinhosa, compassiva, gentil, sensível, terna, cálida, submissa, passiva, dependente) e outras consideradas masculinas (agressivo, ambicioso, analítico, dominante, forte, independente, individualista, assertivo). Cultivando esses traços, identificando-se com eles, adquire-se uma identidade individual que acaba construindo quase uma segunda natureza. Nesse sentido, essas atribuições têm uma baixa correlação com a *realidade* das diferenças de sexo. Os referentes dos três significados de masculinidade e feminilidade diferem de cultura a cultura, embora dentro de uma cultura as três formas de gênero estão relacionadas e se sustentam entre si. Os espaços, as condutas e as atividades diferenciadas por gênero acontecem em todos os momentos e lugares, o que não equivale a dizer que as diferenças de gênero sejam universais; pelo contrário, as atribuições de gênero variam em distintas sociedades e épocas, portanto podemos considerar que se trata de uma

categoria histórica, assimétrica, praticamente observada em todas as culturas. O que se considera como masculino tem-se valorizado mais do que o considerado feminino.

Os estereótipos dominantes caracterizam a mulher como a combinação de fêmea-feminina e o homem de macho-masculino. Porém, a realidade se mostra mais rica em matizes. Os resultados da socialização nem sempre dão lugar à reprodução dos estereótipos de gênero. Ademais, podemos dizer que o masculino e o feminino estão entrelaçados e desenvolvidos mais ou menos em cada pessoa ao longo de distintas dimensões: o trabalho, o ócio, as relações amorosas, a política e outras. Uma mesma pessoa pode atuar de forma feminina em alguns desses campos, e de forma masculina em outros. Tal como as categorias de classe e raça, que não são resultado de outras causas primárias, considera-se o gênero uma variável social “orgânica”, com capacidade para criar limites e possibilidades nas práticas sociais na vida cotidiana e na construção das características das instituições sociais e nos esquemas básicos de pensamento (IZQUIERDO, 1992).

As feministas buscaram argumentar que não são propriamente as características biológicas que definem as desigualdades, atribuem e determinam funções sociais a serem desempenhadas por mulheres e homens, mas sim os modos pelos quais características femininas (a feminilidade) e masculinas (masculinidade) são representadas de acordo com o contexto cultural, social e histórico. Foi, portanto, como proposta de rejeição ao “determinismo biológico”⁵, presente no termo “sexo”, que as feministas americanas da “segunda onda” passaram a empregar o conceito de “gênero”, na sua utilização mais recente, para “[...] enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). Joan W Scott (1995) tem realizado uma dissecação dos usos mais frequentes do conceito de gênero. O novo conceito, no momento de sua introdução, respondia a uma série de necessidades, entre as quais rechaçar o determinismo biológico, ressaltar os aspectos de relação das definições

5 Por “determinismo biológico” entende-se “[...] o conjunto de teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades – ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos – derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica” (CITELI, 2001, p.134).

normativas da feminidade e forçar a redefinição e ampliação do paradigma histórico tradicional.

Conforme reflete Scott (1995), gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos ou para denotar as construções culturais sobre os papéis considerados apropriados para mulheres e homens, ou como uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Sua proposta de definição pretende ser, por sua vez, denotativa e explicativa. Tem duas partes interconectadas de fato, que, somente para efeito de clarificar a exposição, se colocam separadas: uma “[...] o gênero é um dos elementos constitutivos das relações sociais baseadas em diferenças percebidas entre os sexos [...]”, como tal compreende símbolos, conceitos normativos que interpretam os símbolos, noções e referências das instituições e organizações sociais, e identidades subjetivas, e, ademais “[...] o gênero é uma forma primária de relações significantes de poder” (SCOTT, 1995, p. 44).

O conceito relacional de gênero proposto por Scott (1995) permite perceber como o gênero constitui as relações sociais na ciência e como as relações de poder se estabeleceram entre homens e mulheres para a produção científica. Segundo Ana Alice Costa e Cecília Maria Sardenberg, reconhece-se no conceito de gênero “[...] um instrumento de análise do impacto das ideologias na estruturação do mundo social e intelectual, que se estende para muito além dos eventos e corpos de homens e mulheres” (2002, p. 15).

Como todo conceito dinâmico, teórica e metodologicamente, o de gênero tem entendimentos bastante sofisticados que enriquecem as reflexões, tornando-se objeto de controvérsias e discussões nos debates feministas contemporâneos. A literatura em torno da crítica da ciência desde o ponto de vista de gênero é tão ampla que tem sido objeto de múltiplas bibliografias. A efervescência de um campo jovem tem dado lugar a múltiplos enfoques, divergências, conflitos e debates correspondentes, configurando um panorama vivo cujo resultado é uma crescente produção científica. Alguns fatores são considerados chaves nesse crescimento da produção do conhecimento: 1) O questionamento do poder patriarcal na sociedade, que proporcionou a energia necessária, trazendo consigo a

revisão da autoridade exclusiva dos homens no conhecimento; 2) os traços androcêntricos exibidos de maneira patente por algumas ciências sociais e nas ciências biológicas.

As abordagens pós-estruturalistas têm problematizado o entendimento de gênero como uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado/biológico e se ocupam em desconstruir a oposição binária sexo/gênero, na qual o primeiro par é assumido como um dado biológico/natural que representa a anatomia e fisiologia do corpo, enquanto que o gênero representa as construções sociais a partir de uma matriz biológica. Autoras como Judith Butler (2008, p 25) têm se ocupado em problematizar a distinção entre sexo e gênero, afirmando que “[...] o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza.” Para a autora,

[...] o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (BUTLER, 2008, p. 5).

Assumindo essa abordagem teórica, o sexo deixa de ser pensado como o significante sobre o qual se constrói o significado. O próprio sexo é questionado em sua materialidade “neutra”. Portanto, a distinção sexo/gênero perde o sentido dicotômico, pois tanto sexo quanto gênero são categorias construídas sócio-historicamente. Do mesmo modo que o gênero, a ciência também é uma construção social e histórica, produto e efeito de relações de poder; portanto, as construções científicas não são universais, e sim locais, contingentes e provisórias.

O que seria da ciência sem as mulheres?

Por que tratar das diferenças de gênero? Qual a sua importância e urgência? A força do argumento econômico é evidente, sendo este recorrentemente colocado em destaque em muitos estudos. De fato, em primeiro lugar, a desigualdade entre homens e mulheres pode ser considerada um desperdício: “Deixar as mulheres para trás significa não somente desprezar

as importantes contribuições que as mulheres trazem para a economia, mas também desperdiçar anos de investimento em educação de meninas e jovens mulheres” (OECD, 2012, p.2). O argumento econômico vincula-se também às características da sociedade atual, na qual os indicadores de desenvolvimento dos países se associam, cada vez mais, aos indicadores de conhecimento, em especial os de ciência, tecnologia e inovação.

A contribuição das mulheres para a erradicação da pobreza é outra implicação econômica de destaque, estando este argumento baseado na ideia de que as mulheres são as principais responsáveis pelas tarefas básicas relacionadas à sobrevivência – a reprodução e a alimentação –, e pela educação dos filhos. Além disso, estão elas geralmente mais bem informadas do que os homens a respeito das necessidades ambientais e da comunidade. De um modo geral, a mulher apresenta aspectos fundamentais que a tornam um importante impulsionador para o desenvolvimento da ciência e de uma carreira científica bem sucedida. Entre estas, destacam-se a imaginação, o espírito criativo, a perseverança, o empenho e o entusiasmo. A ciência, pelo seu carácter absorvente, é um dos exemplos paradigmáticos.

Para Maria Margaret Lopes (2003), recuperar as trajetórias de mulheres como “exceções à regra” que “venceram barreiras” de sua época apenas reproduz a tradição historiográfica dos grandes vultos e fatos, ocultando as condições sociais e culturais em que essas pesquisadoras atuaram. O resgate de realizações de grandes mulheres foi necessário para contrapor a noção de que elas não teriam capacidade para fazer ciência, noção esta embasada por teorias biomédicas sobre diferenças anatômicas ou fisiológicas em relação aos homens, que limitariam seu potencial intelectual e as conformariam exclusiva ou prioritariamente para a maternidade. Um caminho promissor de análise tem buscado explicar os mecanismos pelos quais foi reservado às mulheres esse não-lugar na ciência, seja pelas barreiras concretas à escolarização feminina, seja pela invisibilidade do trabalho daquelas que as superaram no sentido de estimular jovens meninas a ingressarem em carreiras científicas.

É importante destacar que a contribuição da mulher em áreas da ciência como a Matemática, a Astronomia, a Química, a Medicina,

a Agricultura ou a Biologia é já de longa data. Há quatro mil anos, uma sacerdotisa na Babilónia dedicou-se ao estudo das estrelas, constituindo uma referência importante para os astrónomos e matemáticos que a sucederam. O conhecido “banho-Maria”, que todos nós usamos diariamente no laboratório, e que contribuiu para o desenvolvimento de muitas áreas da ciência e da indústria, é atribuído a uma química, Maria la Hebraea, que viveu no século I em Alexandria. Já no século XX, o papel das mulheres na ciência tornou-se cada vez mais conhecido.

Na contemporaneidade, apesar dos avanços na democratização das relações sociais entre homens e mulheres ao longo do tempo, ainda persistem assimetrias nas conexões de poder. Pesquisas sobre a participação das mulheres nas engenharias revelaram que as discriminações ainda ocorrem apesar das conquistas que elas fizeram também na área tecnológica. É verdade que a prevalência de mulheres na ciência tem aumentado significativamente nas últimas décadas. Hirata (2002) constata que há uma necessidade de observar de que maneira a tecnologia afeta a organização do trabalho segundo os sexos, visto que é a partir de uma abordagem da divisão sexual que se poderá “desfetichizar” a tecnologia, a qual é tida como propriedade do homem. Cockburn (1988) afirma que a ciência e a tecnologia têm um importante papel na formação da identidade sexual.

Desde a escola até a universidade, fomenta-se muito mais nos meninos a formação técnico-científica, enquanto que nas meninas se negligenciava tal estímulo, ao ponto de elas mesmas evitarem as disciplinas técnicas. As mulheres são frequentemente estigmatizadas como trabalhadoras temporárias, “caseiras” por natureza e incompetentes com a maquinaria (COCKBURN, 1988), tanto no espaço de sua criação nos lócus de pesquisa tecnológica, quanto na manipulação dessa mesma maquinaria no mercado de trabalho. Por meio de estudos acerca do mercado de trabalho britânico, observou-se a segregação ocupacional entre os sexos num grau profundo:

Homens e mulheres tendem a fazer diferentes tipos de trabalho. Um aspecto desta segregação é a associação dos homens e dos rapazes com o trabalho técnico e a formação,

combinada com a falta de competência tecnológica das mulheres e moças (COCKBURN, 1988, p.91).

Às vezes a opção por ramos não tradicionais de formação acaba causando dano à identidade de gênero. É dessa forma que mulheres cientistas, como mostra Schienbinger (2001), são levadas a forjarem uma masculinidade no intuito de obterem respeito e reconhecimento no ambiente profissional.

Como afirma Bourdieu (2001), toda espécie de capital (econômico, cultural, social) tende, em graus diferentes, a funcionar como capital simbólico (o que permite, talvez, falar de efeitos simbólicos do capital), quando alcança um reconhecimento explícito ou prático, o de um *habitus* estruturado segundo a mesma formação do espaço em que foi engendrado. O poder simbólico do tipo científico só pode se exercer sobre o comum (como poder de fazer ver e de fazer crer) se ele for ratificado pelos outros cientistas – que controlam tacitamente o acesso ao grande público –, através da vulgarização. Nesse movimento, histórias são apagadas, contribuições são ressaltadas, temas são privilegiados, pessoas são esquecidas, incorporadas ou eliminadas. O reconhecimento pelos pares, que caracteriza o campo científico, tende a produzir um efeito de fechamento. O capital simbólico assume papel fundamental; paradoxalmente, quanto mais um pesquisador é dotado de capital simbólico, mais chance terá de acumulá-lo, uma vez que o campo científico concede mais crédito àqueles que já o têm; são os mais conhecidos que também mais se utilizam dos proveitos simbólicos aparentemente distribuídos em partes iguais (BOURDIEU, 2001, p. 112).

Algumas pioneiras da ciência

Casagrande *et al* (2004) enumeram algumas cientistas, especialmente na área das ciências da natureza e da matemática, que foram consideradas as pioneiras. A primeira delas, Hipatia de Alexandria (370-415), viveu ainda na Grécia Antiga, produziu conhecimentos em diferentes domínios, como era costume na época, desde a Filosofia, Astronomia, Mecânica, Matemática. Foi morta e esquartejada por questões políticas e religiosas. Outra mulher citada por Casagrande *et al* (2004) é a Madame

du Châtelet (1706-1749), que viveu em um período mais recente na França, porém igualmente discriminatório para as mulheres na área das ciências. Ela trabalhou com Voltaire, em uma obra intitulada *Eléments de la Philosophie de Newton*, o qual reconheceu a sua autoria apenas para o Rei, mas não publicamente, mantendo-a, assim, na invisibilidade. Ela fez a tradução para o francês da obra mais importante de Newton, a *Principia Mathematica* que até hoje é considerada a tradução francesa padrão daquela obra (SCHIEBINGER, 2001). Outra pioneira em conhecimentos de Matemática (Física, Química, Geografia, História, Psicologia e Filosofia) foi Sophie Germain (1776-1831) que viveu na França, na época da Revolução Francesa, sofreu forte resistência da família para desenvolver seus estudos. O conhecimento científico daquela época não era compartimentalizado em diferentes áreas do conhecimento como o é hoje, o que dificulta abordagens interdisciplinares no meio acadêmico da atualidade.

Marie Curie, nascida Marya Skłodowska (1867-1934), em Varsóvia (Polônia), casada com Pierre Curie, trabalhou com o marido em pesquisas que os levaram à descoberta da radioatividade. Ela é, sem dúvida, o caso mais marcante, pois recebeu por duas vezes o Prêmio Nobel: em 1903, dividindo com o marido, que não lhe foi dado sem resistências, pois diziam que ele apenas a apresentou como parceira de pesquisa como sinal de seu amor; e em 1911, em Química, por suas pesquisas sobre radioatividade, descoberta de dois elementos químicos – isolando o rádio. Foi também a primeira mulher graduada em Física pela Sorbonne e a primeira a lecionar naquela Universidade. Um ano depois também se formou em Matemática. Após a morte de Pierre, Marie continuou pesquisando incessantemente, provando à comunidade científica seu valor e sua capacidade⁶.

Na área de saúde, outro exemplo mencionado é o de Florence Nightingale, conhecida como fundadora das bases da enfermagem moderna, ela era estatística matemática e foi a primeira mulher eleita para a Sociedade Britânica de Estatística.

6 Os familiares cortaram a luz e o aquecimento de seu quarto; ela estudava à luz de velas e abrigava-se com cobertores. Após tamanha persistência venceu a opinião contrária da família que passou a apoiá-la. Apesar do reconhecimento ao seu talento e contribuição para o desenvolvimento científico, Marie Curie não foi considerada uma das cem personalidades mais influentes na história da humanidade na obra de Hart (2001), citado por Casagrande *et al* (2004), e nunca foi aceita como membro da Academia Francesa de Ciências.

Conforme Schwartz et al (2006), a primeira mulher a se dedicar à busca de conhecimentos que deram origem à informática foi a inglesa Augusta Ada Byron – Lady Lovelace (1815-1852), cuja história está ligada à história de Charles Babbage e a sua máquina de calcular. Ela desenvolveu conceitos e estruturas semelhantes às estruturas utilizadas na programação da informática atual. Seu trabalho foi considerado o primeiro programa de computador da história, cem anos antes de o primeiro *hardware* ser construído. Tendo uma saúde frágil, Ada esteve muitas vezes doente, sofrendo desmaios e paralisias, o que era considerado histeria. Ela mesma acreditava que a causa era o demasiado uso do intelecto e chegou a dizer que um dos ingredientes para suas crises era o excesso de Matemática (PLANT, 1999, apud SCHWARTZ et al, 2006). Acreditava-se que as mulheres que se dedicassem a ciência, poderiam sofrer consequências em sua saúde.

O mercado de trabalho dos cientistas tem especificidades próprias da realidade em que se localiza: o campo científico. A “[...] performance do trabalho dos cientistas e tecnólogos depende, em grande medida, do ambiente organizacional onde se desenvolve” (NEFFA, 2000, p. 31). Nesse campo, no Brasil, um nome sempre lembrado é o de Bertha Lutz (SCHUMACHER, BRAZIL, 2000, p. 106), bióloga, docente e pesquisadora do Museu Nacional no Rio de Janeiro por 46 anos, foi ativa militante feminista.

Numa edição comemorativa dos 50 anos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com perfis de 60 cientistas notáveis, são citadas apenas sete mulheres entre 50 homens. Em outra edição, mais recente (CANDOTTI, 2007), a lista de homens aumenta e a de mulheres proporcionalmente diminui: elas são sete para 93 homens: as mesmas já citadas, substituindo-se Maria von Paumgartten Deane por Maria da Conceição Tavares (1930). É interessante registrar que só duas mulheres presidiram a SBPC de 1949 a 2007: Carolina Bori, no período 1987-1989 e Glaci Therezinha Zancan, por dois biênios: 1999-2001 e 2001-2003.

Ensino superior – inserção de mulheres na ciência

A participação das mulheres em atividades científicas exige uma longa formação, cujo requisito mínimo é o nível superior de escolaridade. Assim sendo, seu ingresso em carreiras modernas na ciência só pôde ocorrer a partir do acesso ao ensino formal, particularmente aos cursos superiores. Mesmo que se tenha uma formação voltada para o mundo da ciência desde a infância, isso não garante que um indivíduo consiga, de fato, firmar-se como produtor de conhecimento científico. Esta foi a condição das mulheres durante muito tempo. A questão é que sua participação se dá a partir da inserção numa comunidade científica, a qual é conformada num campo conflituoso do ponto de vista das relações de poder.

Bruschini e Amado (1988), ao evidenciarem o magistério, especificamente das séries iniciais, como uma carreira predominantemente feminina, alertam para o fato da pouca articulação da pesquisa na área da educação com os estudos sobre mulher no Brasil. Até a Independência do Brasil, o magistério era exclusivamente masculino, somente os homens estudavam e ensinavam, não existia educação popular; mas, depois dela, o ensino se tornou gratuito e público. Após a Independência, a lei datada de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, específica sobre o ensino primário, padronizou as escolas de primeiras letras no país e concedeu à mulher o acesso à escola primária (porém com conteúdos diferenciados dos ministrados aos homens) (BRUSCHINI; AMADO, 1988). A Lei Geral também solicitava que as mulheres fossem de “reconhecida honestidade” (como o caso de Benedita) e os homens “sem nota” de regularidade na sua conduta. A partir daí, a formação de professoras do sexo feminino se fez necessária, pois os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos. Infere-se com estas informações, que a escolarização não foi percebida como um instrumento de inserção feminina em uma atividade pública, já que a sociedade na época concebia a mulher para o casamento, ou para a vida religiosa, ou para o trabalho doméstico e escravo, práticas que precisavam de pouca ou nenhuma educação escolar.

No entender de Fúlvia Rosenberg (2001), a progressiva escolarização das mulheres brasileiras, que se intensificou na segunda

metade do século XX e, principalmente, por influência do feminismo na década de 1970, tem representado um fenômeno social marcante. No Brasil, é importante lembrar que a história da educação das mulheres foi marcada pela exclusão e, posteriormente (bem recentemente), pela inclusão com segregação. Dadas as condições sociais marcadas por hierarquizações patriarcais e econômicas, as mulheres chegaram às escolas muito depois dos homens e em condições muito específicas para receberem uma educação própria para as “mulheres”. Porém, como poucas tinham acesso ao curso secundário, e o curso normal era terminal, isto é, não habilitava ao ingresso em cursos superiores, durante a primeira metade do século XX, a formação profissional superior de mulheres foi mínima (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004). Elas tiveram acesso aos cursos normais a partir de 1835, e aos cursos superiores a partir de um decreto imperial de 1881, iniciando tardiamente o ingresso na universidade. Somente a partir do final do século XIX, as mulheres adquiriram o direito de acesso ao ensino superior, ingressando massivamente, a partir da década de 1970, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (PASSOS, 2005).

Na década de 1990, a notável expansão do sistema educacional brasileiro em todos os níveis tornou visível o enorme crescimento das taxas gerais de escolaridade feminina, de tal forma que, no final daquela década, as mulheres haviam ultrapassado os homens em conclusão do ensino fundamental, médio e superior. Em 1998, elas eram 54% dos estudantes e 61,4% dos graduados do ensino superior (INEP, 2010). Dados de 2003 confirmam essa vantagem, observando-se inclusive um índice maior de inclusão das mulheres no ensino superior, como docentes, e na pós-graduação, como estudantes e docentes (GODINHO et al, 2005). Também é preciso registrar que os conteúdos e as práticas de ensino não têm se modificado substancialmente, sendo a luta contra o sexismo, o racismo e a homofobia na escola ainda um desafio.

Dados sobre a universidade brasileira revelam que cursos como Pedagogia, Enfermagem, Nutrição apresentam de 80% a 90% de mulheres. Esses cursos estão ligados a atividades que representam uma extensão das atividades domésticas, domínio feminino há séculos. Por outro lado, os cursos de Engenharia têm de 15% a 20% de mulheres. (CARVALHO;

SOBREIRA, 2008). A área tecnológica é tida como um domínio masculino, especialmente após a Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo, quando a tecnologia passa a ser o motor do aumento de produtividade e das inovações que estão diretamente relacionados à esfera pública, isto é, área considerada masculina. O que a reflexão internacional nos indica é que esse fenômeno, embora variando entre países e contextos, assume certa regularidade na qual as mulheres estão em permanente desvantagem. Um primeiro conjunto de fatores para explicá-lo envolve a socialização de gênero, que conforma as escolhas profissionais e delimita os horizontes de possibilidade de homens e mulheres atendendo a diferentes expectativas sociais e familiares.

Educação e trabalho de mulheres

O prolongamento dos estudos tem ampliado as oportunidades de trabalho e contribuído para o acentuado ingresso das mulheres em áreas que eram ocupadas somente por homens. Segundo Bruschini e Lombardi (2000), a taxa de ocupação daquelas com nível superior de ensino (15 anos ou mais) ultrapassa 80%, sendo quase o dobro daquela observada na população feminina em geral. Elas são 61,6% dos empregados no setor público e 40,8% dos docentes nas universidades. Elas também levam vantagem na escolaridade média, o que influencia na sua entrada mais tardia no mercado de trabalho. Em 2008, em áreas urbanas, a média das mulheres foi de 9,2 anos de estudos, contra 8,2 anos para os homens.

Contemporaneamente, a situação das mulheres na escolarização, no mercado de trabalho e no controle da fertilidade, também vem sofrendo transformações. Do outro lado das ocupações precárias, mulheres instruídas, além de continuar marcando presença em tradicionais “guetos” femininos, como o magistério e a enfermagem, têm adentrado também áreas profissionais de prestígio como a Medicina, a Advocacia, a Arquitetura, e até mesmo a Engenharia, tradicional reduto masculino. A participação do mercado de trabalho não significa que as mulheres tenham se livrado das tarefas domésticas e que os processos de dominação-exploração tenham sido extintos. Entre as que têm emprego, 87,9% cuidam dos afazeres do

lar, enquanto entre os homens esse número chega a 46,1%. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000, p.56).

No ensino superior brasileiro, as mulheres são maioria entre os alunos matriculados (56,3%) e concluintes (62,4%), frequentam cursos cujo corpo discente era até então exclusivamente masculino. Elas também são maioria no total de matrículas do ensino superior, 56,3%, esse número chega a 62,4% do total que conclui o ensino universitário (INEP, 2010). A inserção tardia das mulheres na universidade reflete-se diretamente na participação destas nas bolsas de pesquisa e de formação acadêmica – Iniciação Científica (IC), Mestrado, Doutorado e Pesquisa.

No segmento magistério superior⁷, o número de professoras com título de mestre ou doutora cresceu no país, de 1996 a 2003, bem acima do cenário masculino. O aumento de professoras com título de doutora foi de 104% *versus* 69,2% de professores, e no caso do mestrado o crescimento foi de 119,4% ante 106,1%. A incorporação crescente das mulheres em atividades científicas pode ser confirmada desde 1997, entre pesquisadores e líderes de grupos de pesquisa cadastrados na base *Lattes* do CNPq: nesses dois subgrupos, a proporção de mulheres, em 2002, era respectivamente de 45,7% e 40,7% (LETA, 2003). Elas estão mais concentradas em algumas áreas, tais como as Ciências da Saúde (54,7%) e Ciências Biológicas (51,9%), além das Ciências Humanas (60,0%), que também está desenvolvendo a pesquisa em saúde.

Na década de 1990-2002, houve uma mudança no perfil dos novos cientistas, as mulheres já eram maioria entre os que receberam bolsas de Iniciação Científica e mestrado (respectivamente 55,1% e 52,9%); receberam quase metade das bolsas de doutorado (48,4%) e de recém-doutor (49,7%) (LETA, 2003). Porém, enquanto as bolsas no país têm distribuição equilibrada, quando se trata de bolsas no exterior, estas são majoritariamente utilizadas por homens (63,5% em doutorado e 78,2% em pós-doutorado). Os homens, ao longo da década de 1990, receberam em torno de 80% das bolsas individuais concedidas pelo CNPq nas engenharias e Física, enquanto a concentração de mulheres bolsistas se

7 Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

dá nas Humanidades, na casa dos 60%. A grande maioria das bolsas de produtividade em pesquisa (67,8%) é destinada aos homens, é avaliada por homens, o que se acentua em um elevado patamar à medida que aumenta o nível hierárquico (MELO; LASTRES, 2004). As mulheres são ainda minoria naqueles postos que requerem uma maior acumulação de capital científico, um maior reconhecimento a ponto de terem suas pesquisas financiadas.

Para concluir

Embora o conhecimento científico possa se apresentar e ser apresentado como resultante de operações cognitivas de um dado indivíduo ou grupo, ele é, na verdade, resultante também das condições sociais de produção. São observados avanços no setor científico e tecnológico com expressiva presença de mulheres. Um novo papel feminino está sendo fomentado na sociedade brasileira, contudo, ainda há um longo caminho a percorrer até atingirmos a igualdade em número de homens e mulheres na ciência, fortalecendo-se os direitos e a cidadania das mulheres. O longo processo de formação de cientistas inicia-se bem antes da entrada formal no mundo acadêmico e, portanto, a adoção de políticas educacionais que contribuam para reverter o quadro atual de desigualdades não pode se restringir a esse âmbito, nem tampouco ser dirigido apenas às mulheres. As mudanças no sistema educacional devem por certo intensificar-se na formação graduada e pós-graduada, mas não somente com revisão curricular. Este é apenas o ponto de partida, o mínimo desejado.

Referências

AGUIAR, N.. (Org.). **Gênero e ciências humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. de P. **O Vermelho e o negro**: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. (Texto para Discussão, 1.052).

BOURDIEU, P. *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'Agir, 2001.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

BRUSCHINI, C.; M. C. A.; LOMBARDI, M. R. Mulheres, trabalho e família. (Matéria publicada na: *Swisscam Magazine*, da Câmara de Comércio Suíço-Brasileira, nº 45, julho de 2006). **Difusão de Idéias**. Fundação Carlos Chagas, janeiro/2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/materia_mulheres_trabalho_e_familia.pdf> Acesso em: 17 jun 2013.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008

CANDOTTI, E.. **Cientistas do Brasil**. São Paulo: SBPC, 2007.

CARVALHO, M. G.; SOBREIRA, J. L.. Género en los cursos de ingeniería de una universidad tecnológica brasileña. **Arbor**, v. CLXXXIV n.733, p 889-904, sep./oct, 2008.

CASAGRANDE, L. S.; SCHWARTZ, J.; CARVALHO, M. G.; LESZCZYNSKI, S. A.. Mulher e ciência: pioneiras em ciência da natureza. **Cadernos de artigos sobre Gênero e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 3-14, 2004.

CITELI, M. T.. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Estudos Feministas**, vol. 9, no 1, 2001, pp. 131-145.

COCKBURN, C.. *Maquinaria de dominacion: mujeres, hombres y 'know-how' tecnico*, **Sociologia del Trabajo**, nº.3, Spring, 1988.

COSTA, A.A.; SARDENBERG, C. (orgs.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador Redor e NEIM, 2002.

DIAS, M. O. L. S.. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C.. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

GODINHO, T.; RISTOFF, D.; FONTES, A.; XAVIER, I. M.; SAMPAIO, C. E. M. (orgs.) **Trajetória da mulher na educação brasileira 1996-2003**. Brasília: INEP, 2005.

HARAWAY, D. J.. *Ciência, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995;

HARDING, Sandra. *The science question in feminism*. Milton, Keynes, Open University Press, 1986.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Bontempo, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Sinopse. **Estatística da Educação Básica: Censo Escolar**, 2009. Brasília: 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

IZQUIERDO, M. J.. *Uso y abuso del concepto de género*. In: VILANOVA, M. (org.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, p. 31-53, 1992.

KUHN, T.. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LETA, J.. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.

LOPES, M. M.. Gênero e ciências no país: exceções à regra? (10/12/2003). **Com Ciência**. Reportagens. Mulheres na Ciência. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/mulheres/13.Shtml>>. Acesso em: 19 abr. 2008.

MELO, H. P.; LASTRES, H. M. M.; MARQUES, T. C. N.. Gênero no sistema de ciências, tecnologia e inovação no Brasil. **Revista Gênero**, v. 1, 2004.

MELO, H. P.; RODRIGUES, L. M. C. S.. **Pioneiras da ciência no Brasil**. Rio de Janeiro: SPBC, 2006.

NEFFA, J. C.. *Las Innovaciones científicas y tecnológicas – Una introducción a su economía política*. Buenos Aires/Argentina: Editorial Lumen/HVMANITAS, 2000.

OECD. **Gender equality in education, employment and entrepreneurship**: final report do the MCM, 2012. Disponível em: < <http://www.oecd.org/education/48111145.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2013

PASSOS, E. S.. **A educação das virgens**: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 2005.

RAGO, M.. Aventureiras nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências no Brasil. **Cadernos Pagu** (10), 1998;

ROSEMBERG, F.. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, v. 9, n.2, p.515-40, 2001.

SARDÀ, A. M.. *En torno al androcentrismo en la historia. Cuadernos inacabados. El arquetipo viril protagonista de la história. Ejercicios de lecturas no androcéntrica*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1991.

SCHWARTZ, J. et al. Mulheres na informática: quais foram as pioneiras?. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 255-278, dez. 2006.

SCHIENBINGER, L.. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCHUMAHER, S.; BRAZIL, E. V.. (org.). **Dicionário das mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SCOTT, J. W.. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Vol. 20, no 2, 1995, pp.71-99.

TABAK, Fanny. **O laboratório de Pandora** – Estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro, Garamond, 2002.

YANNOULAS, S. C., VALLEJOS, A., LENARDUZZI, Z. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.81, p.425 - 451, 2003;

YANNOULAS, S. C. Mulheres e ciência. **Série Anis**, N. 47: 1-08, março 2007.

Gênero e Inclusão de Jovens Mulheres nas Ciências Exatas, nas Engenharias e na Computação

Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz¹

Maria Eulina Pessoa de Carvalho²

Josilene Aires Moreira³

Introdução

Em outubro de 2013, o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) e a Petrobras lançaram uma chamada pública Meninas e Jovens fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação (Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras), com o objetivo de ampliar o número de estudantes do sexo feminino nas carreiras de Ciências Exatas, Engenharias e Computação, através do fomento de projetos que pudessem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a inovação no País. Para tal, disponibilizaram 11 milhões de reais, determinaram as escolas-alvo – as participantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI⁴) – e estabeleceram três linhas de ação: i) ampliar

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); queiroz.cecilia@gmail.com

2 Pós-Doutora em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mepcarv@terra.com.br

3 Doutora em Computação - Universidade Federal da Paraíba (UFPB); josileneaires@gmail.com

4 ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Seu objetivo, segundo o MEC (2010) é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares

o número de estudantes do sexo feminino nas carreiras de Ciências Exatas, Engenharias e Computação; ii) contribuir para o combate à evasão, que ocorre, principalmente, nos primeiros anos desses cursos; e iii) despertar o interesse vocacional de estudantes do sexo feminino do Ensino Médio e da Graduação por essas profissões, desenvolvendo o interesse pela pesquisa científica e tecnológica. No Brasil, essa iniciativa importante e de vanguarda intenciona reverter a pequena participação das mulheres nessas carreiras, um problema mundial, que já vem sendo enfrentado com políticas de “discriminação” positiva em alguns países.

Como frutos dessa iniciativa, foram aprovados e estão em execução 325 projetos de intervenção, em todos os estados e regiões do país, coordenados por professores (as) doutores(as). Desses, as mulheres são maioria – 170 em todo o país. Todavia, no Nordeste, elas são minoria, porquanto, dos 93 projetos aprovados, 55 são coordenados por pesquisadores homens, e apenas 38 por mulheres.

Dos projetos aprovados, por região, a que tem o maior número é a Nordeste, com 93 projetos, distribuídos nos nove estados, envolvendo 26 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). A Paraíba se destaca com 20 projetos⁵, dentre os quais o projeto⁶ “Mulheres na Ciência da Computação: despertando vocações através da difusão do conhecimento”, desenvolvido em Escola Estadual de Ensino Médio, em João Pessoa, nosso campo de pesquisa. Indaga-se qual/quais caminho(s) pedagógico(s) podem contribuir para mitigar a reprodução da sexualização/gendramento nas escolhas das meninas por cursos superiores/carreiras profissionais?

Este texto apresenta o perfil sociodemográfico de jovens estudantes do sexo feminino participantes do projeto, suas preferências quanto às

inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral que articula as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento. No estado da Paraíba, são 26 escolas envolvidas, e 4 em João Pessoa.

5 Dez projetos são coordenados por docentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); oito, por docentes da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e dois por docentes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

6 Coordenado por uma das autoras deste artigo.

disciplinas do currículo, opinião sobre professores/as, escolhas de curso superior, motivações quanto às escolhas, e a possível relação destas preferências com os cursos superiores e carreiras futuras. Apresenta, ainda, arcabouço teórico que envolve a temática, destacando gênero, sexualização ou gendramento nas ciências, empoderamento, inclusão, dentre outros conceitos; e, alguns achados de pesquisa a partir do diálogo entre a escola de educação básica e a Universidade, no contexto do projeto.

A escola campo de investigação⁷ oferece apenas o ensino médio, com turmas de 1º ao 3º ano e um total de, apenas, 60 estudantes matriculados em 2014, sendo 35 do sexo masculino e 25 do sexo feminino, a maioria entre 15 e 25 anos de idade, segundo dados coletados nas cadernetas e confirmados pela diretora da escola e pela professora colaboradora do projeto, em entrevista.

Os sujeitos desta pesquisa são dez estudantes que participam do projeto. Considera-se a hipótese de que, inseridas em um projeto que visa a “motivar meninas e jovens mulheres a ingressarem em cursos e carreiras da área da Ciência Ciências Exatas, Engenharias da Computação”, elas estariam mais propensas a gostarem de disciplinas afins a estas áreas. Elas estudam em tempo integral, apesar de nos diversos dias que estivemos na escola não haver atividades no período da tarde, têm entre 15 e 18 anos, declaram-se brancas (5), indígenas (2) e as demais não responderam. A maioria é solteira, apenas uma declarou-se casada. Quanto à renda familiar, a maioria desconhece (6) e, entre as que responderam (4), oscila entre menos de um salário mínimo até dois mil reais.

A análise apresentada a seguir toma como referência tanto os dados coletados dos questionários aplicados, compostos de 35 questões fechadas e abertas, quanto as observações na escola e as entrevistas realizadas com a diretora e com a professora bolsista. Os dados foram coletados ao longo do mês de junho/2014 e sistematizados em figuras e tabelas.

7 O projeto de investigação terá duração de 12 meses, de fevereiro/2014 a março/2015. Conta com a participação de 5 bolsistas. Uma das bolsistas é aluna da UFPB, enquanto as demais da Escola de Ensino Médio, sendo uma professora e quatro meninas estudantes, cada uma delas atuando em uma turma, com o papel de mobilizar e de liderar as atividades com as demais estudantes matriculadas.

Educação superior, gênero e as “barreiras invisíveis”

A igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres é um compromisso firmado pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o aval de 189 nações, que compreendem a igualdade como um elemento fundamental tanto para o empoderamento das mulheres, quanto para atingir outras metas prioritárias, em especial, as ligadas à pobreza, à fome, à saúde e à educação (PNUD, 2013). As mesmas 189 nações signatárias também se comprometeram desde a conferência de Beijing/Pequim de 1995, em avançar com o conceito de “empoderamento” das mulheres, o que significa desenvolver suas capacidades para que cada uma possa, coletiva e/ou individualmente, “controlar as suas vidas, identificar suas necessidades, estabelecendo as suas próprias agendas, e solicitar apoio e respostas do Estado e da comunidade aos seus interesses”. Definiu-se, então, uma agenda e ações que têm o objetivo de remover os obstáculos à participação ativa da mulher nas diferentes esferas da vida, através da participação efetiva nos espaços públicos, e de contribuir com os processos de “tomada de decisões políticas, econômicas, sociais e culturais”⁸. As nações signatárias também se comprometeram a incluir, efetivamente, a dimensão de gênero em todas as suas instituições políticas, atividades de planejamento e tomadas de decisão (*mainstreaming*), reconhecendo cabalmente que os direitos das mulheres são direitos humanos.

Ressalte-se, contudo, que o que tem sido acordado está longe de ser efetivado na prática. De acordo com a socióloga Cynthia Epstein (2007), a maior divisão social que caracteriza o mundo atual é a sexual. As barreiras enfrentadas pelas mulheres são explicadas por dois mecanismos: a segregação horizontal e a segregação vertical. Através da atuação e da influência da educação e da família, a segregação horizontal leva as mulheres a fazerem escolhas, exercerem atividades e determinarem estratégias de vida diferentes dos homens, incluindo a escolha de carreiras. O segundo tipo de segregação, chamada de segregação vertical, inclui um mecanismo social conhecido como “teto de vidro”, que faz com que as mulheres não progridam em seus ambientes de trabalho e mantenham posições mais

8 Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher - Pequim, 1995.

subordinadas do que os homens, inclusive nas carreiras de Ciência e Tecnologia (OLINTO, 2011).

Tipicamente, a maior parte dos espaços que proporcionam mais poder, mais prestígio e maior valor social é ocupada por homens, o que se reflete na distribuição de renda. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA, em 2009 (no Brasil), a renda da mulher branca correspondia a 55% da renda média do homem branco; já a renda média da mulher negra equivalia a apenas 30,5% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos (IPEA, 2011).

No Brasil, os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no resumo técnico da Educação Superior de 2011, revelam a importância do enfrentamento de tal problemática. Das 78 áreas do conhecimento detalhadas, segundo a classificação Eurostat/Unesco/OCDE, as com maior representatividade⁹ de graduandos, por sexo, demonstram que estamos distantes da equidade de gênero que almejamos. Conforme o gráfico, as mulheres estão matriculadas, quase na totalidade, nos cursos das Ciências Sociais, Humanas e Saúde, e os homens, quase exclusivamente, nas Ciências Exatas e Tecnologias, historicamente as que possuem mais prestígio social e maiores salários.

9 O INEP destaca que não se trata, necessariamente, das dez maiores áreas detalhadas em número de matrículas, mas sim das áreas em que a participação percentual é mais expressiva (Censo Educação Superior, Resumo Técnico-INEP/2011).

PREDOMINÂNCIA DE MATRÍCULAS SEXO FEMININO/MASCULINO

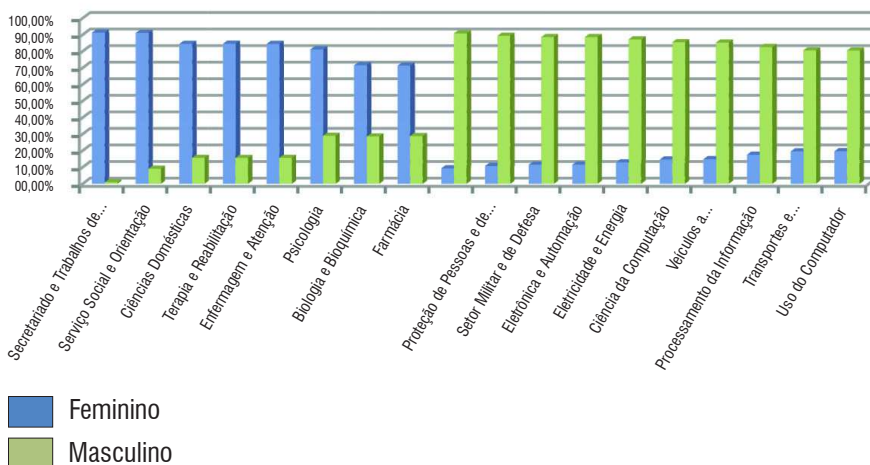


Gráfico 1: Predominância de matrículas por sexo e área do conhecimento

Fonte: MEC/Inep - Censo Ensino Superior 2011 - Adaptado pelas pesquisadoras - Maio/2014.

Os dados e os números do INEP/2011 corroboram várias pesquisas realizadas no Brasil. Destacamos as pesquisas realizadas na Paraíba. Barbosa, Carvalho e Fernandes (2013, p. 219-220) constataram que “a presença das mulheres na educação superior se distribui de forma segregada, existindo espaços marcadamente femininos e masculinos”. As mulheres continuam sendo maioria em cursos tradicionalmente femininos, como Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Letras, Pedagogia e demais licenciaturas. Carreiras científicas de prestígio na Física, na Matemática, na Computação e nas Engenharias permanecem como campos de conhecimento e de cultura masculinos, como afirmam Carvalho e Rabay (2013).

Na Paraíba, as estatísticas sobre a participação das mulheres nos cursos destacados na chamada pública Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras seguem muito próximas das nacionais. Nas Ciências Exatas, por exemplo, os cursos de Bacharelado em Ciência da Computação e Engenharia da Computação do Campus I, da UFPB, em João Pessoa-PB apresentam uma predominância masculina. Apenas cerca de 13% de mulheres estudam

nas áreas citadas, contra 87% de homens (NTI, 2012). Isso evidencia a baixa presença feminina e reproduz as relações de gênero que são características da área de Ciência e Tecnologia (BARBOSA; CARVALHO e FERNANDES, 2013).

Acredita-se que um reforço seja a valorização das características e de atributos considerados femininos que são inculcados socialmente, sobretudo durante a escolarização, que perseguiram e ainda perseguem muitas mulheres, dificultando seu ingresso em outros espaços que não correspondam à maternidade e ao casamento, restringindo, portanto, sua atuação nas esferas ligadas às Ciências Exatas, Naturais e à Tecnologia. A seguir apresentamos dados preliminares que relacionam as “barreiras invisíveis” e as preferências das meninas por disciplinas do currículo escolar.

“Algumas matérias precisam de cálculos, então, pra mulheres fica mais difícil¹⁰”

No Brasil e no mundo, as relações de desigualdade de gênero condicionam as culturas acadêmicas, as carreiras docentes e as perspectivas profissionais de discentes (SCHIENBINGER, 2001; CHASSOT, 2003; CARVALHO, 2012), apesar da expressiva inclusão das mulheres no ensino superior e na pós-graduação como estudantes e docentes (GODINHO et al, 2015; COOPER, EDDY et al, 2010). Persiste a reprodução do fenômeno da sexualização ou gendramento das áreas do conhecimento, disciplinas e carreiras com escassa presença de mulheres em Física, Matemática, Agronomia, Tecnologia da Informação, Filosofia e nas Engenharias, como estudantes e docentes (BLAY, 2002; RISTOFF et al, 2008; BURGER et al, 2010; CARVALHO & RABAY, 2011).

Carvalho (2014) indaga: como explicar a reprodução da sexualização/gendramento das carreiras/trabalho no contexto do sucesso educacional das mulheres? Quais as razões da não escolha por elas de cursos/carreiras predominantemente masculinas e mais valorizadas? A fraca progressão em carreiras abertas representaria a priorização do casamento e/ou da maternidade, e consequentemente menor investimento,

10 Estudante 10, 15 anos.

ambição e competitividade? Será que existem desestímulos e obstáculos explícitos e sutis na cultura, nas práticas e relações escolares/acadêmicas, profissionais e interpessoais, nos currículos e nas práticas pedagógicas?

Pesquisas revelam que as mulheres “tendem a seguir, em todos os níveis de ensino, cursos impregnados de conteúdo humanístico” (ROSEMBERG & AMADO, 1992, p. 65), pois são pouco estimuladas a gostarem de disciplinas duras/“*hard*” na escola básica. Elas são culturalmente ensinadas a lidar com situações flexíveis e gostar de conhecimentos associados ao cuidado, à sensibilidade e a flexibilidade, por conseguinte, se identificam mais com disciplinas moles/“*soft*”. Quando mulheres e homens aprendem a dicotomizar suas qualidades e habilidades, as desigualdades de gênero tendem a se reproduzir, inclusive, nas preferências disciplinares e cursos superiores.

Das dez estudantes participantes da pesquisa, apenas uma afirmou gostar de Física na primeira resposta e, em seguida, voltou atrás. As outras responderam que se identificam com Biologia, Português, História, Artes, Espanhol, Geografia, Educação Física, Filosofia, Sociologia, História ou Educação Artística. Por outro lado, Matemática, Física e Química são as disciplinas que as jovens menos gostam, conforme mostram as figuras 1 e 2 a seguir.

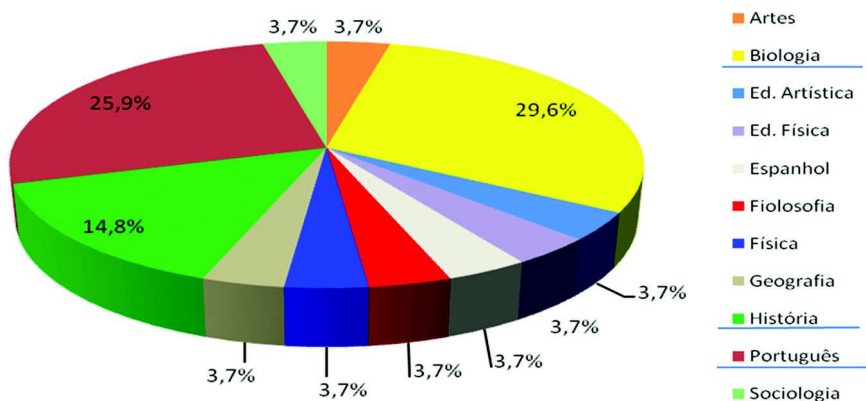


Figura 1: Disciplinas que mais gostam

Fonte: Resultado dos questionários junho/2014.

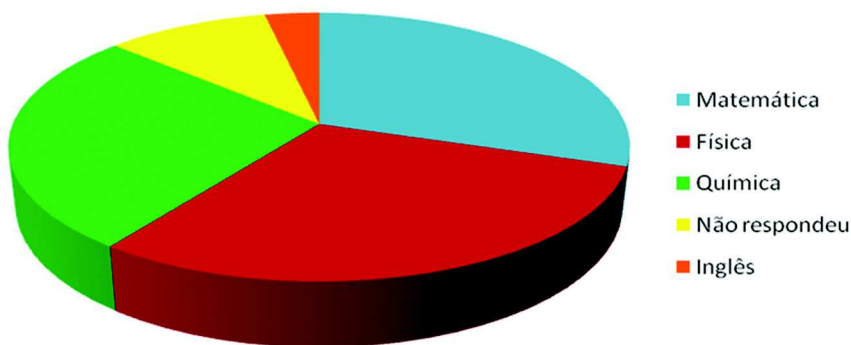


Figura 2: Disciplinas que menos gostam

Fonte: Resultado dos questionários junho/2014

Estes resultados não são diferentes de pesquisas já realizadas (AGRELLO e GARG, 2009; CARTAXO, 2012), que apontam o desinteresse geral das mulheres por disciplinas das ciências “exatas”, como Matemática, Física e Química. De acordo com Coimbra e Fontaine (2010), a incidência de maus resultados e de rejeição a estas disciplinas é bem mais elevada nas camadas socioeconômicas baixas, entre estudantes cujos pais e mães não possuem curso superior. O que também ocorreu em nossa pesquisa. Das dez estudantes, a maioria são filhas de pais e mães analfabetos/as e apenas uma delas citou que seu pai teve acesso ao ensino superior, mas não concluiu.

Tabela 1: Escolaridade dos pais/mães, 2014.

ESCOLARIDADE DA MÃE		ESCOLARIDADE DA PAI	
Analfabeta	2	Analfabeto	3
Ens. Fundamental completo	1	Ens. Fundamental completo	1
Ens. Fundamental incompleto	3	Ens. Fundamental incompleto	2
Ens. Médio completo	3	Ens. Médio completo	1
Ens. Médio incompleto	1	Ens. Médio incompleto	2
Superior Incompleto	0	Superior Incompleto	1
TOTAL	10	TOTAL	10

Fonte: Resultado dos questionários junho/2014.

Mac An Gahill (1996) reforça que as escolas “não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem ativamente uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas”. Sendo assim, as meninas (e meninos) vão construindo identificações a partir do que lhes é ensinado. O reforço de uma suposta natureza feminina, realizado principalmente pelos/as professores/as, leva as estudantes a terem o entendimento gendrado sobre as disciplinas. Tal afirmação fica fortemente ilustrada nas falas de cinco meninas estudantes que revelam acreditar que há disciplinas mais fáceis para meninos ou meninas:

acho que a menina tem mais interesse, e isso torna mais fácil
(Estudante 4, 15 anos);

porque os meninos são mais desenvolvidos e muito bons
(Estudante 6, 16 anos);

porque os meninos têm facilidade de compreender melhor as
matérias de cálculos (Estudante 9, 15 anos);

porque tem algumas matérias que precisam de cálculos, então
pra mulheres fica mais difícil (Estudante 5, 16 anos).

Apenas uma estudante verbaliza uma ideia contrária, como veremos no tópico seguinte. Acredita-se que se há uma divisão sexual por área do conhecimento e do trabalho, ela é traçada (produzida e reproduzida) durante toda a trajetória de escolarização básica, pois a escola é a instituição de educação formal que prepara o/a estudante para o trabalho. É o que parecem confirmar as falas de duas jovens respondentes:

Um professor machista me reprovou em uma matéria por ele mesmo falar que mulheres não têm capacidade de passar
(Estudante 1 – o que pretende cursar: Educação Física ou Nutrição).

Quando tem prova, alguns professores elogiam alguns alunos.
Um professor disse que uma aluna não tinha capacidade de
fazer uma conta.

(Estudante 7 – o que pretende cursar: Publicidade ou Serviço Social)

As declarações acima revelam claramente situações de discriminação de gênero protagonizadas principalmente, por professores/as que reforçam estereótipos de gênero, justificando as desigualdades entre os sexos e, pior, naturalizando uma cultura machista que segrega as mulheres de acordo com a compreensão do que seria correto e/ou conveniente para elas. Talvez seja por isso que, como veremos na tabela 2, a maioria das estudantes não verbaliza afinidades com os/as professores/as das disciplinas “hard”.

Tabela 2: Opinião das estudantes sobre os/as professores/as das diferentes disciplinas, 2014.

DISCIPLINA	OPINIÃO SOBRE PROFESSORES/AS
Artes	Legal.
Biologia	Legal, ótima, responsável, simpática, boa, “nota 10”.
Educação Artística	Legal.
Educação Física	Excelente.
Espanhol	“Mundo”.
Filosofia	Muito legal.
Física	Simpático, é bom, impaciente, não sabe explicar, “enxerido”, tarado, não explica, chato, entediante.
Geografia	Respeitador
História	Interessante, legal, exigente, alegre.
Inglês	“Lelé da cuca”.
Matemática	Chato, doido, não se interessa, tonto, educado, lento, sem capacidade.
Português	Diálogo, boa, legal, paciente, chata, calma.
Química	Ridícula, difícil, chata, boa, impaciente, não explica corretamente.
Sociologia	Muito legal.

Fonte: Resultado dos questionários junho/2014.

Coimbra (2010) destaca que as meninas, mesmo quando têm bons resultados em disciplinas exatas, predominam em cursos que conduzem a profissões menos prestigiadas, a exemplo, dos cursos de licenciatura. Os meninos, por sua vez, gostando ou não de disciplinas escolares exatas,

escolhem cursos com caráter científico e tecnológico, que têm melhores perspectivas profissionais e remuneração mais vantajosa. Assim sendo, mesmo que o nível socioeconômico reflita as desigualdades entre as próprias mulheres ou entre os próprios homens, as relações de gênero são fortemente condicionantes na escolarização básica e nas futuras profissões.

Corroborando os dados da Tabela 2, Schiebinger (2001) assevera que a “dureza” atribuída à Matemática, à Física e à Química explica o baixo interesse e representatividade feminina em áreas do conhecimento correspondentes. Para a autora, a proporção de estudantes que declaram se identificar mais com disciplinas “moles” (Artes, Português, História, dentre outras) segue uma hierarquia de prestígio atribuída às disciplinas.

As ciências físicas são tidas como epistemologicamente hard. Como disciplinas, elas são consideradas matemáticas, produzindo resultados “duros e firmes” (também conhecidos como “robustos”) e alicerçadas em fatos estritamente reproduzíveis (até o oitavo dígito), enquanto as ciências soft e as humanidades são caracterizadas como tendo considerável liberalidade, limites permeáveis e estrutura epistemológica aberta. (...) A física, a química e as outras ciências físicas são vistas como didaticamente hard, isto é, difíceis, exigindo um alto grau de pensamento abstrato, forte aptidão analítica, trabalho árduo e longas horas (SCHIEBINGER, 2001, p. 296).

No entanto, as opiniões das estudantes sobre os/as professores/as das disciplinas não nos permitem afirmar que estejam relacionadas com os conteúdos das disciplinas, embora Whitaker (1997, p. 57) afirme que “o gosto por uma disciplina pode significar a boa relação entre professor/a e aluno/a”. Este argumento também é reforçado na pesquisa desenvolvida por Krug (2010), ao atestar que o fato do/a professor/a ser “bom ou ruim” também pode influenciar as identificações com as disciplinas escolares e as motivações para a escolha de curso superior.

Podemos inferir que há uma reprodução de valores sexistas por parte dos professores/as que podem influenciar as preferências das estudantes. Na fala delas fica claro o preconceito e o estigma imposto às mulheres na afirmação de uma delas, que diz ter ouvido em sala de aula

sobre uma colega “não tem capacidade de ser aprovada, de resolver uma conta Matemática ou um problema de Física”. Podemos indagar se, com esta expectativa nela depositada, a estudante poderá desejar e/ou se sentir capaz de ingressar em carreiras científicas e tecnológicas. A tabela 3, a seguir, apresenta as escolhas de Curso superior das estudantes, declaradas na entrevista inicial, antes do início das atividades do Projeto.

Tabela 3: Curso superior e motivo da escolha, 2014.

ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR	MOTIVO
Educação Física, Nutrição	"Me identifico, pois são duas áreas de bem estar"
Publicidade ou Serviço social	"Porque é uma com muita criatividade"
Administração	Não respondeu
Cosmetologia e Estética.	"Porque é um curso que eu me identifico"
Enfermagem	"Porque eu me interesse muito"
Engenharia	Não respondeu
Estética	Não respondeu
Medicina	"Acho interessante, ajudar os outros, cuidar"
Curso da Polícia Militar (PM)	"Porque é meu sonho desde pequena"
Não decidiu ainda	Não respondeu
Total das 10 Estudantes	

Fonte: Entrevista com as estudantes, junho/2014.

Das 10 alunas entrevistadas, quando perguntadas sobre a sua opção inicial de escolha da carreira profissional, metade (5) escolheu um curso superior humanístico ou ligado ao cuidado, como Nutrição, Serviço Social, Estética, Enfermagem e Medicina. Tais cursos, de acordo com pesquisas (QUEIROZ, 2001; CARVALHO e RABAY, 2013), são profissões almejadas principalmente por mulheres, pois estão ligadas às tarefas tradicionalmente e socialmente exercidas por elas dentro do mundo doméstico. Embora Medicina seja uma carreira profissional de grande prestígio social e boa remuneração no mercado de trabalho, ainda está relacionada às funções de reprodução e/ou a características feminilizadas como paciência, ajuda e cuidado. No caso da estudante que manifestou interesse na área, nas considerações deixa claro que poderia trocar ou aceitar o curso de

Enfermagem, talvez devido à alta competitividade no processo seletivo para o curso de Medicina.

Apenas duas alunas escolheram cursos da área das Ciências Exatas e Tecnológicas e de Formação de Oficiais (Polícia Militar/Marinha). Mesmo que o universo da pesquisa seja pequeno, o reduzido número de alunas que escolheram adentrar em campos masculinos mostra a relação de desencontro entre as mulheres e as tecnologias.

Conforme Olinto (2011), as meninas se avaliam como mais capazes para certas atividades e estabelecem para si estratégias compatíveis com o que consideram ou são levadas a considerar como mais adequado para elas. A concepção naturalizada sobre as competências masculinas e femininas induz, muitas vezes, as mulheres a gostarem de coisas que parecem mais “próprias” ao universo feminino. Por isso, metade das alunas acredita que homens e mulheres exercem atividades e profissões diferentes porque têm dons, habilidades, físicos e competências diferentes.

Nesta perspectiva, a não identificação das estudantes pesquisadas com as disciplinas de Matemática, Física e Química, e a concepção de que os homens são melhores em cálculos, levaram elas a escolhas de cursos superiores “femininos”, pois humanísticos ou ligados ao cuidado, como Nutrição, Serviço Social, Cosmetologia/Estética, Enfermagem e Medicina, associados a tarefas culturalmente exercidas pelas mulheres no âmbito privado, nos cuidados com a família e com a casa. Foram poucas escolhas por áreas “hard”, ainda que as estudantes já participarem por 3 meses de um projeto que busca estimular a participação das “Mulheres na Ciência da Computação”.

“Porque, cada um pensa de jeito diferente, e cada um tem facilidade em entender matérias diferentes¹¹”

Para que mais mulheres possam se dedicar a carreiras científicas, diz Londa Schienbinger (2001), é preciso mudar a organização patriarcal da família e do trabalho, baseada na separação público/privado, pois a atividade profissional requer a apropriação do trabalho não remunerado do cônjuge

11 Estudante 1, 16 anos

que fica em casa (a dona-de-casa) e oferece a estrutura básica (alimentação, limpeza, cuidados) para que possa exercê-la. Assim, não é suficiente abrir a ciência às mulheres, através de programas de ação afirmativa, a exemplo desta chamada pública Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras, que estimulem seu ingresso em carreiras tradicionalmente masculinas, sem alterar instituições e ideologias a partir de um entendimento crítico de gênero, de como ele funciona na ciência e na sociedade (SCHIENBINGER, 2001, p. 39) e de uma ampla educação feminista (HOOKS, 2000). O ingresso de mais mulheres na ciência, a reforma das culturas da ciência e a abertura de novas questões para pesquisa dependem de instrumentos adequados de análise de gênero.

Nesse sentido, o caráter pioneiro e inovador, a relevância e a abrangência da chamada nacional, revelam a importância de tais iniciativas e de estudos para modificar a realidade de gendramento nas ciências. Ainda que com dados iniciais e com um pequeno universo, os resultados começam a aparecer.

A Tabela 4 abaixo mostra o que as estudantes que responderam o questionário desejavam antes do início das atividades do projeto e os desejos após os 3 meses de atividades desenvolvidas.

Tabela 4: Escolhas de cursos superiores antes e depois das atividades do projeto UFPB/Ci/NIPAM e motivos

ESCOLHAS DE CURSO SUPERIOR E MOTIVOS	
ANTES DO INÍCIO DAS ATIVIDADES DO PROJETO UFPB/Ci/NIPAM	3 MESES DEPOIS DO INÍCIO DO PROJETO UFPB/Ci/NIPAM
PUBLICIDADE “Realização pessoal e permite conciliar aula e trabalho”	PUBLICIDADE OU SERVIÇO SOCIAL “Porque é uma com muita criatividade”
MEDICINA “A concorrência é pequena kkk” (reposta irônica)	MEDICINA “Acho interessante, ajuda os outros a cuidar”
Centro de Formação de Oficiais (CFO) – POLÍCIA MILITAR “Realização Pessoal”	EDUCAÇÃO FÍSICA, NUTRIÇÃO “identificação” “são duas áreas de bem estar”

ESCOLHAS DE CURSO SUPERIOR E MOTIVOS	
ANTES DO INÍCIO DAS ATIVIDADES DO PROJETO UFPB/CI/NIPAM	3 MESES DEPOIS DO INÍCIO DO PROJETO UFPB/CI/NIPAM
ENFERMAGEM "Sempre , que gostei muito e por realização pessoal"	ENFERMAGEM "me interesse muito"
NÃO LEMBRO (Não respondeu)	Centro de Formação de Oficiais (CFO) – POLÍCIA MILITAR "Tenho um sonho desde pequena"
NÃO LEMBRO (Mercado de trabalho)	ENGENHARIA (Não respondeu)
NÃO LEMBRO	ADMINISTRAÇÃO "Mercado de trabalho garantido"
NÃO LEMBRO (Não respondeu)	ESTÉTICA (Não respondeu)
NÃO ESTAVA (Não respondeu)	COSMETOLOGIA E ESTÉTICA "Identificação com as áreas"
NÃO LEMBRO ("não sei, não escolhi ainda no que quero trabalhar") NÃO DECIDIU AINDA	
Total das 10 Respondentes	

Fonte: Resultado dos questionários junho/2014

Nos dados coletados neste estudo quando às escolhas das futuras profissões/carreiras, uma estudante já demonstra desejo em prestar seleção para Administração, curso com certa paridade entre homens e mulheres; duas estudantes indicam interesse por cursos de grande demanda masculina: Curso de Formação de Oficiais (CFO) da Polícia Militar ou Marinha e Engenharia, o que pode apontar uma ruptura por parte dessas duas estudantes com as expectativas de comportamento esperados socialmente das mulheres.

Constata-se, então, que a educação é um fator determinante para as escolhas femininas no que diz respeito à profissão e ao seu futuro. Bourdieu

(2002) destaca que, tradicionalmente, os homens detêm o monopólio da criação e da utilização das máquinas e dos objetos eletrônicos, bem como dos postos de autoridade. Por outro lado, enfatiza que a dominação masculina não se impõe mais como indiscutível e que o mais importante de todos os fatores de mudança capazes de transformar essa visão é a atuação da instituição escolar sobre os papéis de gêneros, garantindo que cada um/uma possa pensar e ser diferente, entender os conteúdos escolares em seu tempo, respeitando as aptidões e as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o mesmo autor enfatiza que a dominação masculina permanece na mudança: apesar do ingresso das mulheres nas instituições escolares, inclusive superiores, o gendramento persiste nas especializações, por exemplo mulheres são dermatologistas e pediatras, homens são neurocirurgiões.

Compreender a origem dos processos de conflito e de insustentabilidade, os processos de exclusão e autoexclusão e as situações de “reprodução do fenômeno da *sexualização* ou *gendramento*” (BLAY, 2002; RISTOFF et.al., 2008; BURGER et.al., 2010; CARVALHO & RABAY, 2011), acompanhar os espaços de trocas e de aprendizagens onde as questões elencadas possam ser debatidas ativamente, problematizando, refletindo e delineando novas e exitosas propostas educacionais, capazes de motivá-las a escolherem cursos superiores e futuras profissões da área das ciências exatas, da natureza e tecnológica, numa tentativa de ir além das expectativas impostas cultural e socialmente.

Conclusões

Este artigo objetivou analisar o perfil sociodemográfico e as preferências por disciplinas do currículo escolar no ensino médio e a relação destas com as escolhas de cursos superiores de dez estudantes, de uma escola pública de Ensino Médio de João Pessoa, participantes do projeto “Mulheres na Ciência da Computação: despertando vocações através da difusão do conhecimento”, vinculado à chamada Meninas e jovens fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação (Nº18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras).

Foi verificado que há uma rejeição das estudantes por disciplinas “hard” tais quais Matemática, Física e Química. Por outro lado, elas declararam gostar e sentir facilidade com disciplinas “soft”, como Português, Biologia, História, Artes, dentre outras. Foi constatado, em consonância com outras pesquisas, que o baixo nível socioeconômico e a formação escolar dos pais/mães podem refletir nos gostos pelas disciplinas das áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação, já que todas as estudantes declararam renda familiar e escolaridade da mãe e do pai baixas.

Contudo, o achado principal desta pesquisa diz respeito ao condicionamento de gênero nas preferências disciplinares, já que as disciplinas destas áreas são consideradas mais difíceis, levando as estudantes a fazerem escolhas, até o momento, de cursos mais humanísticos, de saúde e/ou cuidados. A ideia de que algumas habilidades e ocupações são mais “adequadas” para as mulheres e outras para homens continua presente na concepção das estudantes, visão que é (re)produzida na escola por uma cultura sexista e desigual, à medida que os/as professores/as reforçam alguns estereótipos de gênero, declarando, por exemplo, que as meninas não têm facilidade para cálculos.

A naturalização de habilidades sociais, revelada através da discriminação dos/as professores/as, pode levar as estudantes a internalizarem a ideia de que não são capazes para disciplinas que envolvam cálculos, resultando na rejeição delas e aproximação com as disciplinas mais maleáveis. Deste modo, acredita-se que a escola de ensino básico precisa superar com o sexismo no currículo e viabilizar a participação equânime dos/as estudantes nas diversas atividades e disciplinas, principalmente, estimular as meninas para atividades práticas e experimentais em laboratórios, de informática, por exemplo, para que se sintam capazes e possam almejar ingressar em carreiras das ciências ditas “duras”. O grande desafio desta proposta é a situação de precariedade de muitas escolas públicas que, às vezes, não têm nem espaço para desenvolver tais atividades, diferentemente da escola campo de pesquisa, em que as condições são razoáveis.

No entanto, a principal ação a ser feita é formar professores/as com a compreensão da necessidade de eliminar os estereótipos de gênero nas relações didático pedagógicas, que levam a maioria das estudantes a escolherem cursos superiores tipicamente femininos. Sensibilizar profissionais da educação sobre a naturalização das relações sociais para problematizar e modificar as relações de poder que classificam homens e mulheres de forma desigual e hierárquica.

Referências

AGRELLO, D. A.; GARG, R. Mulheres na física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 1305.1-1305.6, 2009.

BARBOSA, R. C., CARVALHO, M.E.P., FERNANDES, M.O.M. Gênero e Tecnologias da Informação: um olhar sobre a Educação Superior na Paraíba e as possibilidades de promoção da equidade de gênero através da Educação. In: Lópes, Alejandra Montané e Carvalho, Maria Eulina Pessoa de (Coord). *Mujeres y educación superior*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013-2015. Disponível em: <http://spm.gov.br/pnpm/publicacoes/plano-nacional-de-politicas-para-as-mulheres-2013>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BLAY, 2002; RISTOFF et al, 2008; BURGER et al, 2010; BITENCOURT, S. M., As relações de gênero na Engenharia: diálogos num campo de poder/saber masculino. In: SOUZA, Márcio Ferreira (org.) **Desigualdades de gênero no Brasil**: novas ideias e práticas antigas. Belo Horizonte: Argumentos, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CARVALHO, M. E. P. Gênero e carreiras universitárias: o que mudou? In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2006, Florianópolis. **Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero e Preconceitos**, 2006.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. **Gênero e Educação Superior**: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. **Alguns usos correntes de gênero no discurso educacional**. Trabalho apresentado na *7th International Gender and Language Association Conference (IGALA 7)*. São Leopoldo, UNISINOS, 2012.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. Gênero e carreiras universitárias em 50 anos na Universidade Federal da Paraíba. In: RAMALHO, B.; BELTRÁN, J.; CARVALHO, M. E. P. de; DINIZ, A. V. S. (Orgs.). **Reformas Educativas, Educação Superior e Globalização em Brasil, Portugal e Espanha**. Alzira, ES: Editorial Germania, p. 237-269, 2011.

CARTAXO, S. M. C. **Gênero e Ciência**: um estudo sobre as mulheres na Física. 2012, 126f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COOPER, J.; EDDY, P.; HART, J.; LESTER, J.; LUKAS, S.; EUDEY, B.; GLAZER-RAYMO, J.; MADDEN, M. (2010). Improving gender equity in postsecondary education. In: KLEIN, S. S. (Gen. Ed.). **Handbook for Achieving Gender Equity through Education**, 2. ed., New York and London: Routledge, p. 631-653.

COIMBRA, S.; FONTAINE, A. M. Será que sou capaz?: Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do nono ano. **Rev. bras. orientação profissional**, São Paulo, v. 11, n. 1, jun. 2010.

EPSTEIN, C. *Great divides: the cultural, cognitive, and social bases of the global subordination of women*. **American Sociological Review**, v.12, Fev, p.1-25, 2007. In:

MOREIRA, J.A (2013) **Projeto “Mulheres na Ciência da Computação”**: despertando vocações através da difusão do conhecimento’. PB. Chamada pública, nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras.

FÁVERO, M.H. **Psicologia do gênero**: psicobiografia, sociocultura e transformações. Curitiba: UFPR, 2010.

GODINHO, T.; RISTOFF, D.; FONTES, A.; XAVIER, I. de M.; SAMPAIO, C. E. M. (Orgs.) (2005). **Trajetória da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003**. Brasília: INEP.

HOOKS, B. (2000). ***Feminism is for Everybody: Passionate politics***. Cambridge, MA: South End Press.

IBGE. **Mulher no mercado de trabalho**: perguntas e respostas. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Março, 2010.

INEP. **Censo da educação superior**: 2011 – resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2013.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 4ª ed., Brasília, 2011.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/issue/view/18>. Acesso em: 17 jun. 2013.

KRUG, Hugo Norberto. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. Revista Digital ***Lecturas: Educación Física y Deportes***, p. 1-10, 2010.

MAC AN GHAILL, M. *Deconstructing heterosexualities in school arenas*. *Curriculum Studies*, v. 4, n 2. Inglaterra, 1996, p. 191-210.

QUEIROZ, D. O acesso ao ensino superior: gênero e raça. **Caderno CRH**, v. 14, n. 34, p. 175-197, 2001.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

TABAK, F. Apesar dos avanços, obstáculos ainda persistem. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, n. 11, p. 9-20, 2007.

WHITAKER, D. **Escolha da carreira e globalização**. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

Um Panorama da Presença Feminina na Ciência da Computação

Josilene Aires Moreira¹

Giorgia de Oliveira Mattos²

Luana Silva Reis³

Introdução

Historicamente, a ciência se caracterizou como uma atividade notavelmente masculina e mesmo assim as mulheres participaram, aos poucos, dessa evolução. A partir do momento em que a ciência se formalizou e passou a ser um item de estudo em universidades, a participação da mulher se tornou bastante restrita, uma vez que não era permitida a participação feminina em instituições de ensino. De acordo com Schiebinger (SCHIEBINGER, 2001), há pensamentos que as mulheres só conseguiram se tornar cientistas a partir do século XX.

Na área da Ciência da Computação não foi diferente. A participação feminina nessa área tem seus primeiros registros no século XIX (MARÇULA & BENINI, 2014). O primeiro nome de destaque é o da matemática inglesa Ada Augusta Byron King, Condessa de Lovelace, que ficou conhecida como a primeira mulher programadora da história. Outra mulher importante na área de computação é a americana Grace Murray Hoper, que trabalhou na programação da série de computadores Mark I,

1 Doutora em Redes de Computadores, docente da UFPB. josilene@ci.ufpb.br

2 Doutora em Ciência da Computação, docente da UFPB. giorgia@ci.ufpb.br

3 Aluna de Bacharelado em Ciência da Computação, UFPB. luanasreis@live.com

um dos primeiros computadores digitais. Nos anos 1940 foi criado o Eniac, considerado o primeiro computador da era da informática, e seis mulheres fizeram parte do Corpo Voluntário Feminino para Emergência, e tinham um trabalho árduo de realizar cálculos balísticos.

Nos últimos anos, com muito esforço, as mulheres têm feito algum progresso no campo da computação. Porém, ao observarmos os mais altos níveis hierárquicos da pesquisa no campo científico, uma parcela feminina bem pequena é notada, devido aos inúmeros obstáculos encontrados pelas mulheres durante toda sua carreira científica. O campo científico continua sendo construído sobre uma vantagem significativamente masculina e com isso a tendência maior é que os homens consigam ocupar posições ainda mais elevadas, trabalhando em grandes pesquisas e empresas de prestígio, enquanto que, por haver um número pouco expressivo de mulheres neste ambiente, seja qual for a produtividade feminina, sua participação não será igualmente recompensada (SCHIEBINGER, 2001; SANTOS, 2008).

Mesmo com o aumento da presença de mulheres inseridas no ensino superior (INEP, 2012; 2013; LIMA, 2013), a sua preferência feminina continuou sendo nos campos tradicionalmente considerados femininos. Isto mostra que as diferenças de gênero às quais fomos submetidas historicamente ainda influenciam a formação do vínculo com o conhecimento (LIMA, 2013).

Quando as mulheres conseguem se inserir no mercado de trabalho, tendem a exercer papéis associados a atividades de cuidados e relacionamento interpessoal, enquanto os homens dominam as atividades relacionadas à tecnologia e às ciências exatas (ODM, 2010). Ainda é marcante a permanência das mulheres em campos do conhecimento tradicionalmente ligados à identidade feminina, como Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem, que remetem aos papéis de gênero ligados à doação, ao cuidado e à maternidade. Áreas do conhecimento como Astronomia, Matemática, Engenharias, Ciência da Computação e Física constituem as áreas de menor participação das mulheres (SILVA & RIBEIRO, 2012).

Assim, tem-se observado que em áreas tecnológicas e especificamente na computação, a presença feminina vem diminuindo ao longo dos anos. Preocupados com essa realidade, universidades, centros de pesquisa e até mesmo empresas de tecnologia (ENEY, 2013; CATALYST, 2008) têm unido esforços para tentar identificar as causas e possíveis soluções para modificar esse cenário preocupante, visto que a área tecnológica é uma das que mais cresce e o número de profissionais qualificados não atenderá à demanda de empregos até 2018 (NCWIT, 2010). Dentre as causas mais citadas (BURGE & SUAREZ, 2005; BEAUBOUF & ZHANG, 2011; ENEY, 2013; DUBOW, 2013; KLAWE, 2013) para esse desinteresse pela computação por parte das mulheres estão a falta de modelos femininos na área, o fato das mulheres se sentirem excluídas em ambientes (estudantis ou profissionais) dominados por homens, a falta de incentivo para que sigam uma carreira na área e o fato de não se sentirem à vontade com a cultura da computação.

Na primeira seção discutiremos o panorama da presença feminina na área de computação no mundo. A terceira seção mostra o panorama da presença feminina na área de computação no Brasil e a quarta seção conclui este artigo apresentando algumas iniciativas que vêm sendo implementadas com o objetivo de aumentar a participação feminina na computação.

Panorama da presença feminina no mundo

Em meados dos anos 1980, quase 40% dos diplomas de Bacharel em Sistemas e Ciência da Computação foram concedidos a mulheres nos EUA (YASUHARA, 2005). Segundo o *National Center for Women & Information Technology* (NCWIT) (NCWIT, 2013), em 2011, apenas 18% dos alunos graduados em Ciência da Computação, nos EUA, eram mulheres. Além disso, em 2012, as mulheres representavam apenas 26% dos profissionais na área de tecnologia nos EUA (JUNG & APEDOE, 2013). Estes autores também citam que uma das principais razões das meninas não escolherem carreiras relacionadas à Ciência da Computação é a falta de conhecimento sobre os diversos tópicos cobertos nos cursos superiores e sobre as diversas oportunidades oferecidas por estas carreiras.

As estatísticas do *National Center for Education Statistics* mostram ainda que o equivalente ao Bacharelado em Ciência da Computação

nos EUA foi o único curso na área de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) no qual a disparidade de gênero tem aumentado nas últimas duas décadas (YASUHARA, 2005).

Pesquisadores e pesquisadoras em universidades de todo o mundo têm questionado o porquê da desigualdade de gênero nas áreas de Ciência e Tecnologia. Um estudo recente mostra que o número de meninas residentes nos Estados Unidos que pretendem ingressar em um curso da área de Ciência da Computação caiu de 28% em 1995 para 13% em 2008 (ingresso através do teste SAT, uma espécie de ENEM). Na Universidade de Berkeley o número de mulheres na área da Ciência da Computação é ainda menor que a média nacional (JUDSON, 2008). Na Universidade de Stanford, os pesquisadores/as e professores/as estão conscientes do problema e vêm, desde 2008, procurando tornar o curso mais atrativo para o público feminino. Desde então o percentual de mulheres aumentou de 12,5% (2008) para 21%, em 2013 (BROWN, 2014).

O Instituto Europeu de Informática, em um relatório recente intitulado “Educação em Informática na Europa” (PEREIRA & MEYER, 2013), relata dados sobre o ingresso de estudantes em cursos da área de computação, por gênero, em países como Dinamarca, Alemanha, Itália, Holanda, Suíça e Reino Unido. A Tabela 1 apresenta resumidamente a participação feminina no período 2008-2013, segundo o relatório europeu.

Tabela 1: Estudantes em programas de Computação (primeiro ano).

	2008/09		2009/10		2010/11		2011/12		2012/13	
	Total	Mulheres (%)	Total	Mulheres (%)	Total	Mulheres (%)	Total	Mulheres (%)	Total	Mulheres (%)
Dinamarca	530	12.1	685	11.8	779	13.7	971	13.4	1,08	16.5
Alemanha	11,32	19.7	11,53	19.3	12,30	19.4	16,13	19.7	NA	NA
Itália	14,73	18.9	14,63	17.7	14,55	17.9	15,40	18.9	NA	NA
Holanda	817	9.3	891	13.0	964	11.9	1,022	11.8	1,09	13.8
Suíça	348	12.6	356	15.6	387	14.0	396	13.1	408	10.3
Reino Unido	31,92	19.8	33,12	18.9	31,12	18.1	29,88	17.0	NA	NA

Fonte: Relatório Educação em Informática na Europa (PEREIRA & MEYER, 2013).

Galpin (2002) mostra em seu estudo a participação feminina ao redor do mundo, apresentando dados do início dos anos 2000. É possível observar que, naquela época, em alguns países da África (Líbia, Nigéria, Zimbábue), Ásia (Índia, Irã, Malásia e Tailândia) e Austrália a participação feminina chegou ao intervalo de 30% a 50% devido a incentivos do governo naquelas regiões para o desenvolvimento da tecnologia em geral. Dados do relatório de 2012 sobre a Igualdade de Gênero na Sociedade do Conhecimento (WISAT, 2012) mostram dados alarmantes na diminuição do número de mulheres na ciência, tecnologia e inovação. Na maioria dos países a presença feminina não chega a 30% na área de computação.

Panorama da presença feminina no Brasil

No Brasil, o crescimento da comunidade científica e da ciência faz parte de um histórico recente do país. Até o século XX, o número de instituições voltadas para ciência era bastante reduzido. Foi só a partir dos anos 1960, com ajuda do Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional, que a ciência passou a ser um tema mais recorrente em âmbito nacional. Segundo o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT, 2010), as mulheres só começaram a ingressar efetivamente nesse meio por volta das décadas de 1960 e 1970, período histórico do movimento feminista, que abriu mais espaço para as mulheres participarem dos processos científicos. Apesar disso, foi só a partir dos anos 1980 que a crescente inserção da mulher no ambiente institucional tornou-se notável (LETA, 2003).

Os cursos ligados às áreas de Informática, Dados e Informação apresentam o menor percentual de matrículas de estudantes do sexo feminino. Um estudo realizado pelo IPEA (2011) mostra que a proporção de mulheres é maior em áreas marcadamente femininas como pedagogia, enfermagem e áreas da saúde em geral, enquanto que existem áreas ainda marcadamente masculinas, como as Engenharias e a Ciência da Informação (inserida em Informática, dados e informação), conforme a Figura 1.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi constatado que, no ano de 2009, as mulheres foram maioria entre os alunos matriculados em cursos de graduação

e representavam 55% do total de 2 milhões e 125 mil alunos matriculados em cursos diurnos e noturnos. O número de mulheres ultrapassava o de homens, inclusive, no período noturno, onde as mulheres somavam 54% dos alunos que estudavam. Já no período diurno, as mulheres somavam 56,3%, enquanto que 43,7% do número de matriculados eram homens. Ainda segundo dados do INEP (2012; 2013), nos anos de 2012 e 2013, o número de mulheres que ingressaram, matricularam e concluíram a educação superior no Brasil se mostrou maior do que o número de homens. Porém, é notável que a preferência dos cursos escolhidos pelo público feminino fica restrita às áreas de humanas e saúde. Já entre o público masculino, os dados mostram que as áreas de maior inserção estão ligadas às exatas, como as engenharias e cursos relacionados à tecnologia, como é o caso de Ciência da Computação. A Figura 2 mostra essa realidade no ano de 2013.

Distribuição percentual de matrículas por sexo em cursos superiores selecionados - Brasil, 2007

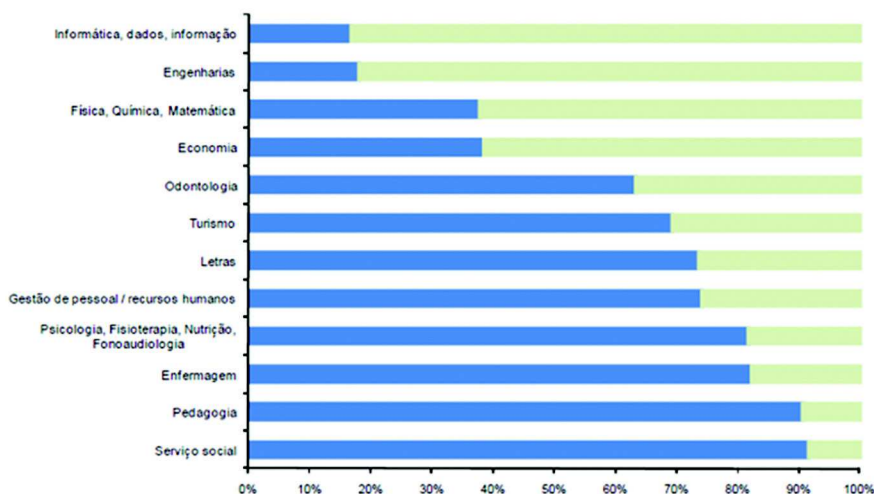


Figura 1: Distribuição de matrículas por sexo em cursos superiores no Brasil.

Fonte: MEC/Inep (IPEA, 2011).

De acordo com Lima (LIMA, 2013), informações do INEP mostram que os cursos de graduação mais procurados pelos homens estão relacionados à área de exatas. Entre os cursos escolhidos, foi observado que no curso de Ciência da Computação, a participação dos homens chega a 79,9%, enquanto que a participação das mulheres é de apenas 20,1%. Além de ser um número de mulheres bastante resumido, em meados dos anos 90 esses números diminuíram ainda mais, chegando em 5% segundo dados da Sociedade Brasileira da Computação.

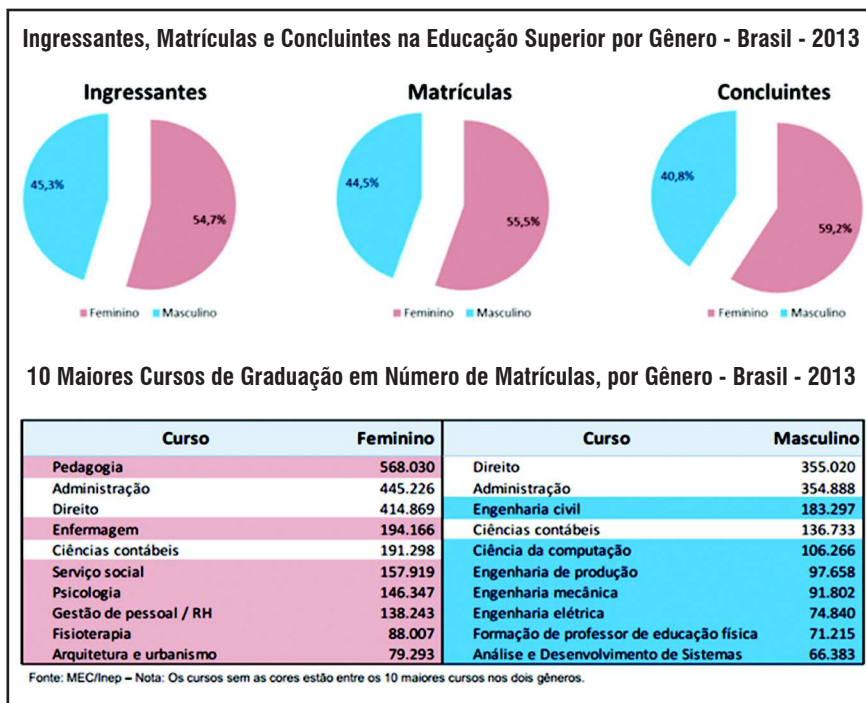


Figura 2: Ingresso, Matrícula e Conclusão no ano de 2013.

Fonte: MEC/Inep (INEP, 2013).

Percebe-se que, mesmo com o aumento da presença de mulheres inseridas no ensino superior, não houve modificações significantes nas escolhas entre as áreas de conhecimentos oferecidas. Nota-se ainda que, mesmo não havendo discriminação alguma no processo de inserção

do ensino superior para homens e mulheres, as escolhas discentes e posteriormente docentes, são claramente diferenciadas.

A Paraíba acompanha a tendência nacional nas ciências exatas. De acordo com os estudos de Carvalho (CARVALHO, 2006), o número de matrículas em graduação no curso de Ciência da Computação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apresentou índices muito desiguais entre a participação de homens e mulheres no curso. De acordo com os estudos da autora, no ano 2000, o número de mulheres que faziam parte do corpo discente formava um percentual de 25,9%, enquanto que no mesmo ano o percentual masculino era de 74,1%. Cinco anos depois, o percentual de mulheres caiu drasticamente para 7,9%.

Mesmo sete anos após os estudos de Carvalho, é possível notar que os cursos de Bacharelado em Ciência da Computação e Engenharia da Computação do Campus I da UFPB em João Pessoa-PB apresentam uma predominância masculina, conforme mostrado no Quadro 1. Apenas cerca de 13% de mulheres estudam nas áreas citadas contra 87% de homens, evidenciando a baixa presença feminina e reproduzindo as relações de gênero que são características das áreas de ciência e tecnologia (NTI, 2012; BARBOSA, 2013; CARVALHO; RABAY, 2013). O Curso de Bacharelado em Matemática Computacional, iniciado no ano de 2013, atraiu inicialmente uma fatia um pouco maior de mulheres, 21%. Já o curso de Licenciatura em Computação apresenta o maior percentual de participação feminina, chegando a 31%. Este fato justifica-se pela atuação das mulheres nas carreiras tipicamente femininas, sendo uma delas a Licenciatura. Mesmo assim, os homens ainda representam 69% dos alunos deste curso.

Quadro 1: Discentes por curso na área de Ciência da Computação – UFPB.

UFPB	CURSOS	HOMENS		MULHERES		TOTAL
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde
Centro de Informática (CI)	Bacharelado em Ciência da Computação	314	87	45	13	359
	Bacharelado em Engenharia da Computação	208	87	31	13	239
	Bacharelado em Matemática Computacional	110	79	30	21	140
	Licenciatura em Computação (UFPB Virtual)	259	69	119	31	378
TOTAL		891	80	225	20	1116

Fonte: NTI/UFPB, 2013.2.

Dados recentes da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) mostram que a realidade dos cursos da área de computação oferecidos pelo Centro de Informática, Bacharelado em Ciência da Computação e Engenharia da Computação estão dentro dos parâmetros nacionais e mundiais. A Figura 3 mostra a quantidade de matrículas, por sexo, no curso de Ciência da Computação. A presença feminina fica em torno de 11%. Na Figura 4 é apresentado o número de concluintes, por sexo, no curso de Bacharelado em Ciência da Computação. A média feminina fica em 11,5%.

Matrículas no curso de Ciência da Computação UFPB (2009 - 2014)

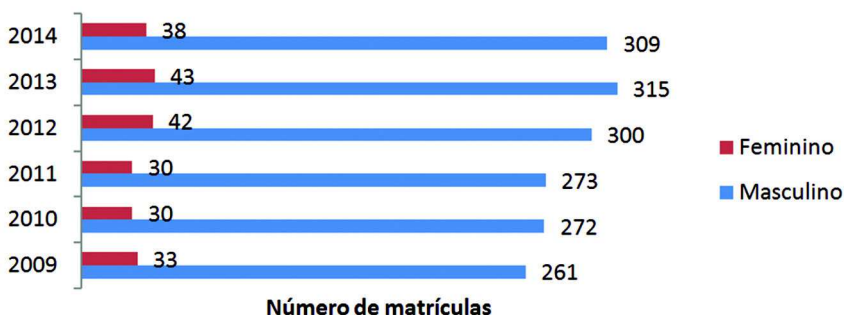


Figura3: Matrículas no curso de Ciência da Computação no período 2009 – 2014.

Fonte: NTI/UFPB, 2014.2.

Concluintes do curso de Ciência da Computação UFPB (2009 - 2013)

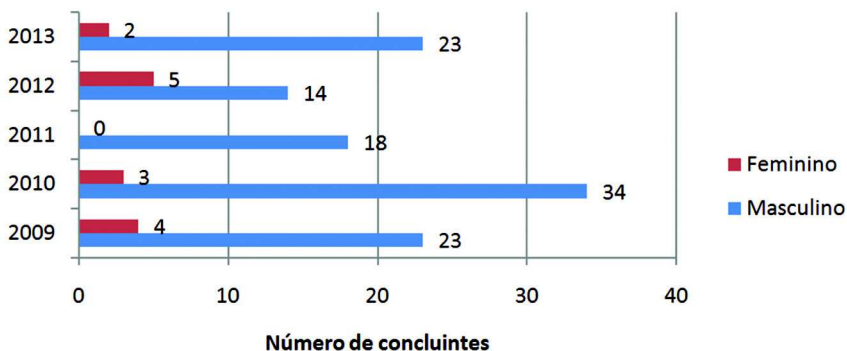


Figura 4: Concluintes no curso de Ciência da Computação no período 2009 – 2013.

Fonte: NTI/UFPB, 2014.2.

Conclusões

Quando se trata de carreiras relacionadas à tecnologia, como é o caso da Ciência da Computação, as mulheres ainda fazem parte de uma minoria e isto não acontece só no Brasil, onde 79,9% dos alunos do curso são homens, mas em várias partes do mundo como nos Estados Unidos, Europa e Ásia. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as diferenças entre os interesses de homens e mulheres nos campos científicos e tecnológicos estão relacionadas com as relações de gêneros e as atitudes em diferentes sociedades, e isto se aplica tanto em países desenvolvidos, como em países em desenvolvimento, que encorajam mulheres a seguirem disciplinas consideradas “mais leves”. De acordo com a OIT, é tendência de as mulheres assumirem o papel “protagonista” em áreas de humanas ou de ciências sociais, e “coadjuvantes” em campos como a ciência e a tecnologia.

Os meninos conseguem se familiarizar e passar por um processo de socialização com a tecnologia bem antes de entrar na universidade, o que lhes proporciona um conhecimento prévio sobre informática, tornando o aprendizado posterior mais fácil de ser assimilado. Sendo assim, as mulheres tendem, ao chegar à universidade, comparar a sua falta de base com habilidades pertencentes “exclusivamente” à figura masculina (WILSON, 2003; LIMA, 2013).

A fim de reverter essa situação e preparar melhor as meninas para o que vão encontrar em cursos da área de computação, inúmeras iniciativas no Brasil e no mundo tem surgido com a intenção de informar e incentivar as meninas a ingressarem na área de computação. Dentre as iniciativas (INFO, 2014) podemos citar o projeto RodAda Hacker (<http://www.rodadahacker.com>), cujo nome foi dado em homenagem à Ada Byron, é uma oficina de programação voltada para meninas e mulheres. A ideia principal é que algumas meninas sejam conduzidas por “tutores” para o aprendizado de algum assunto de seu interesse a área de computação, seja na criação de um site, aplicativo para celular ou qualquer outro assunto que esteja relacionado à área.

O projeto Technovation Challenge (<http://www.technovationchallenge.org>) é uma competição global voltada para o empreendedorismo tecnológico, que envolve meninas do Ensino Médio. Estas meninas formam equipes com até 5 participantes e têm 3 meses para desenvolver um aplicativo para celular e um plano de negócios para competir. Cada grupo também deve ter uma mentora mulher. A Universidade de São Francisco oferece anualmente programas de apenas uma semana para as alunas de segundo grau durante os cursos de verão da Universidade, os quais têm impactado positivamente, mostrando que 93% das alunas mudaram para melhor a sua percepção sobre a Ciência da Computação (JUNG & APEDOE;2013).

No Brasil, o *Women in Information Technology* (WIT) é uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Computação (www.sbc.org.br) para discutir os assuntos relacionados a questões de gênero e a Tecnologia de Informação no Brasil – histórias de sucesso, políticas de incentivo e formas de engajamento e atração de jovens, especialmente mulheres, para as carreiras associadas a TI. Universidades como UFMT (<http://www.ufmt.br/mulheresnacomputacao>), UNICAMP (ANUNCIAÇÃO, 2014), UFPB (SILVA, 2014) e outras mantém projetos nas diversas áreas da computação com o objetivo de incentivar as próprias alunas dos cursos de computação, bem como parcerias com escolas do ensino médio.

A discriminação contra as mulheres se faz presente, não só na ciência da computação, mas também em várias áreas adjuntas à ciência, e até mesmo engenharia. Portanto, é necessário que tabus sejam desfeitos e que a herança patriarcal seja repaginada, não só pela igualdade dos sexos e das oportunidades, mas também pelo fato de que a mulher, naturalmente, por ter o papel de mãe e de educadora estabelecido pela sociedade, possa influenciar as próximas gerações. E mesmo com uma participação em declínio, a atuação de mulheres em campos da computação trouxeram benefícios de suma importância para a evolução do conhecimento da área.

Referências

ANUNCIAÇÃO, Silvio. Lugar de menina é na computação. **Jornal da Unicamp**, n. 595, mai., 2014.

BARBOSA, Rita Cristiana, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, FERNANDES, Maria Onilma Moura. Gênero e Tecnologias da Informação: um olhar sobre a Educação Superior na Paraíba e as possibilidades de promoção da equidade de gênero através da Educação. In: Lópes, Alejandra Montané e Carvalho, Maria Eulina Pessoa de (Coord). **Mujeres y educación superior**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

BEAUBOUF, Theresa, ZHANG, Wendy. *Where are the women computer science students?*. **Journal of Computing Sciences in Colleges**, New York, v. 26, n. 4, p. 14-20, abr. 2011.

BROWN, Kristen V. **More women in Computer Science classes**. Disponível em: <<http://www.sfgate.com/education/article/Tech-shift-More-women-in-computer-science-classes-5243026.php#page=2>> Acesso em: 15 set. 2014

BURGE, Jamika D., SUAREZ, Tiki L. *Preliminary Analysis of Factors Affecting Women and African Americans in the Computing Sciences*. **Proceedings of the 2005 conference on Diversity in computing**, New York, p. 53-56. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1095265>> Acesso em: 01 out. 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, RABAY, Gloria. **Gênero e Educação Superior**: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB. 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero e carreiras universitárias: o que mudou? **Seminário Internacional Fazendo Gênero 7**. UFSC, p.28-30, ago. 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Maria_Eulina_Pessoa_de_Carvalho_23.pdf> Acesso em: 06 ago. 2014.

CATALYST. **Women in Technology: Maximizing Talent, Minimizing Barriers.** Disponível em: <<http://www.catalyst.org/knowledge/women-technology-maximizing-talent-minimizing-barriers>> Acesso em: 15 set. 2014.

DUBOW, Wendy M. *Diversity in Computing: Why It Matters and How Organizations Can Archive It.* **Computer**, New York, v.46, n.3, p. 24-29, mar. 2013. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2498703>> Acesso em: 01 out. 2014.

ENEY, Crystal, LAZOWSKA, Ed, MARTIN, Hélène, REGES, Stuart. *Broadening Participation: The Why and the How.* **Computer**, New York, v.46, n.3, p.48-51, mar. 2013. Disponível em: <<http://lazowska.cs.washington.edu/r3laz.pdf>> Acesso em: out. 2014.

GALPIN, Vashiti. **Women in Computing around the world.** ACM SIGCSE Bulletin – Women and Computing, v. 34, n. 2, p. 94-100, jun. 2002.

INEP. **Ensino superior mantém tendência de crescimento e diversificação.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 04 ago. 2014.

INEP. **Relatório Censo da Educação Superior 2012.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: 01 out. 2014.

INEP. **Relatório Censo da Educação Superior 2013.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: 01 out. 2014.

INFO. Tecnologia é coisa de mulher. **Revista Info EXAME**, Editora Abril, ed. 339, março, 2014.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 4ª ed., Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf> Acesso em 04 ago. 2014.

IPT. INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS. **A mulher na ciência e tecnologia.** Disponível em: <http://www.ipt.br/institucional/campanhas/8-a_mulher_na_ciencia_e_tecnologia.htm> Acesso em: 07 ago. 2014.

JUDSON, Eugene. **Baseline Report for Undergraduate Computer Science and Engineering Programs.** National Center for Women & IT. University of California, Berkeley, 2008.

JUNG, Eunjin, APEDOE, Xornam. *Changing Young Women's Perceptions of CS via Outreach. ITiCSE'13, the 18th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, New York, p. 333, 2013.

KLAWE, Maria. *Increasing Female participation in Computing: The Harvey Mudd College Story.* **Computer**, New York, v. 46, n. 3, p. 56-58, mar. 2013.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estud. av.**, São Paulo, v.17 n.49, p. 274, Set./Dez. 2003.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 793-816, set./dez., 2013.

MARÇULA, Marcelo, BENINI Filho, Pio Armando. **Informática: conceitos e aplicações.** São Paulo: Editora Érica, 2014.

NCWIT, 2013. **Women and Information Technology – By the Numbers.** Disponível em <http://www.ncwit.org/sites/default/files/resources/btn_02272013web.pdf> Acesso em: 01 out. 2014.

NTI. NTI/UFPB - NÚCLEO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao>. Acesso em: 20 out. 2014.

ODM. **Quarto Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos do Milênio.** Brasília: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/4_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf> Acesso em: 15 ago., 2014.

PEREIRA, Cristina, MEYER, Bertrand. ***Informatics education in Europe: institutions, degrees, students, positions, salaries – Key Data 2008-2012.*** Disponível em: <<http://www.informatics-europe.org/images/documents/informatics-education-europe-data-2008-2012.pdf>> Acesso em: 10 set., 2014.

SANTOS, Vivian Matias dos. A carreira científica é igualmente competitiva para mulheres e homens? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 80, Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/080/80santos.htm>> Acesso em: 06 ago., 2014.

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

SILVA, Fabiane, RIBEIRO, Paula. A inserção das mulheres na ciência. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 171-191, jan./abr. 2012.

SILVA, Junior. Mulheres na computação desperta vocações em JP. **Jornal Correio da Paraíba**, João Pessoa, 06 de abr. 2014.

WILSON, Fiona. ***Can compute, won't compute: women's participation in the culture of computing.*** New Technology, Work and Employment, v. 18, n. 2, p. 127-142, jul., 2003.

WISAT. ***National Assessments on Gender Equality in the Knowledge Society – Gender in science, technology and innovation.*** Wisat – Women in global science & technology. 2012. Disponível em: <<http://wisat.org/data/documents/>

GEKS_Summary.pdf> Acesso em: 06 out. 2014

YASUHARA, Ken 2005. ***Choosing Computer Science: Women at the Start of the Undergraduate Pipeline. Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition.*** Disponível em: <http://staff.washington.edu/yasuhara/cv/publications/Yas05.ASEE-CS_1_gender_prelim.pdf> Acesso em: 01 out. 2014.

Gênero, Educação e Poder: A presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar

Sônia Maria de Souza Brito¹

Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas²

Se eu continuar com esse tema irei longe demais e atrairei a inimizade daqueles que, sem refletirem sobre minhas boas ideias ou apreciarem minhas boas intenções, condenar-me-ão sem piedade como uma mulher que somente tem paradoxos a oferecer e não problemas reais a serem resolvidos (Olympe de Gouges, 1788)³

Introdução

Discutindo em termos do que Martha Minow denominou de *o dilema da diferença*, Joan Scott (2005, p. 3) faz uso dos conceitos de *paradoxo* para argumentar que igualdade e diferença não são conceitos opostos, mas sim interdependentes e que estão constantemente em tensão. Ao apresentar seus paradoxos, Scott nos mune de análises históricas que representam importantes referenciais teóricos capazes não só de explicar, mas, principalmente, de situar historicamente as tensões que envolvem os conceitos de igualdade e diferença.

1 Mestre em Educação Profissional/Doutoranda do PPGNEIM – UFBA, soniasbrito@gmail.com

2 Especialista em Letras/ Mestranda do PPGNEIM – UFBA, patylazzaron@gmail.com

3 Citado por Joan Scott (2005).

Ao propormos analisar as relações de poder que caracterizam posições, discursos e práticas generificadas no cotidiano escolar, na perspectiva de entender como estas relações se apresentam num espaço presumidamente de igualdade, mas historicamente reprodutor de diferenças, somos impelidos a pensar nos paradoxos que Scott nos apresenta e, como ela, nos remetermos a Olympe de Gouges para afirmarmos que temos muitos “paradoxos a oferecer” e poucos “problemas fáceis de serem resolvidos”.

No Ocidente, desde o século XVIII, igualdade, como conceito social, apresenta-se como pressuposto que garante “um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios” (SCOTT, 2005, p.3). Nessa perspectiva, igualdade se apresenta como garantia de direitos para todos os indivíduos, embora já estivesse determinado, desde o século XVIII, que às mulheres, pela própria condição de ser mulher, não cabia o *status* de indivíduo.

O acesso de uma considerável parcela da população mundial ao direito de voto, sem que isso significasse a superação da maioria dos marcadores da diferença, mais do que uma vitória, representa um indicativo de que a igualdade jurídica não garante o acesso igualitário a outros direitos tão ou até mais importantes que o voto, como o direito à educação, ao trabalho, à propriedade, à cidadania, entre outros. O sufragismo, como bandeira de luta, se esgota sem que se superem diferenças no que concerne ao acesso a recursos sociais fundamentais à existência humana.

A compreensão da diferença perpassa, nessa perspectiva, a “posição de estar em situação de”, e não à “condição de ser”. Em outras palavras, o ser diferente é considerado condição dos sujeitos que precisa ser respeitada e preservada, enquanto que o estar em situação de diferença pressupõe tratamento de desigualdade, que se atribui a indivíduos ou grupos de indivíduos e lhes colocam na posição de diferentes, ou em *status* de minoria. Para Scott (2005), é em situação de grupo que as diferenças se tornam visíveis, assim como é nos contextos de legitimação de exclusões por diferenças de grupo, de favorecimento de certos grupos em detrimento

de outros e de valorização de características biológicas, ou religiosas, ou étnicas, ou culturais em relação a outros, que emerge a tensão entre indivíduos e grupos.

Para situar os conceitos de igualdade e diferença numa perspectiva de interdependência que gera tensões, no contexto das relações de poder que se estabelecem no espaço da formação escolar, faz-se importante definir as situações em que a igualdade se apresenta como condição presumida e que a diferença é produzida e/ou fabricada. Parte-se da premissa de que, como tudo que é social, a igualdade e a diferença entre grupos são social e culturalmente definidas e que é no espaço social que elas emergem e promovem tensões.

Essa análise é aqui evidenciada em um sentido amplo, pelo viés social, histórico e cultural e abarca crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997a, p. 22).

Também se sustenta na concepção de Foucault (1987), de poder exercido pelos sujeitos através de manobras e técnicas, que apresenta efeitos sobre suas ações e se estabelece a partir de constante enfrentamento, pois sempre se dá entre sujeitos capazes de imprimir formas diversificadas de resistência. Nessa perspectiva, a polaridade fixa é impossível, pois o poder se dá numa rede de relações sempre tensas, sempre em atividade e pressupõe um modelo de “batalha perpétua” em lugar do estabelecimento de um contrato ou uma conquista.

Segundo o filósofo, o poder está na estruturação e organização do espaço e se constitui, de forma sutil, por vezes invisível, como poder disciplinar no contexto da sociedade do contrato, onde nos captura através

do que chamou de “instituições de sequestro” como, por exemplo, a escola. Assim, ao frequentarem a escola em busca de aprendizagem, crianças e jovens sofrem o “sequestro” de seus corpos, pois aprendem a se tornarem passivos e a se comportarem em sociedade. A escola é também o espaço que determina os desejos que as pessoas podem ter, funciona como uma prisão, produzindo, como outras instituições sociais, corpos dóceis, isto é, pessoas politicamente obedientes e produtivas (FOUCAULT, 1987).

Neste texto, propomos pensar gênero como categoria analítica articulada a outras categorias que aludem à multiplicidade da diferença e, sob a perspectiva das interseccionalidades, pensar a educação como processo formativo e a escola como espaço de formação onde múltiplas diferenças se articulam e interagem, constituindo aspectos ativos de desempoderamento e opressão.

Na primeira parte do texto, refletimos sobre os conceitos de gênero e interseccionalidades e apresentamos uma discussão acerca da forma como gênero se articula com outras categorias como raça, etnia, classes e sexualidade. Para isso, buscamos em importantes teóricas feministas o respaldo epistemológico que nos permite caminhar. Na segunda parte, apresentamos uma análise específica sobre a educação e a escola como espaço onde as relações de poder constituem identidades diversas e nutrem desigualdades e divisões de raça, classe, sexualidade e gênero. Por fim, concluímos apontando a importância de todas(os) envolvidas(os) no processo formativo atentarem para a necessidade de trazer essas questões para o centro das reflexões educacionais. Sugerimos, então, que as(os) educadoras(es) sejam capazes de romper com uma prática educacional perversa, que desagrega, classifica, hierarquiza e utiliza a diferença como instrumento de discriminação e segregação.

Gênero e suas interseccionalidades: uma reflexão conceitual

Refletir sobre gênero, raça, etnia, classe e sexualidade através do conceito de interseccionalidade é pensar nessas categorias de forma articulada e relacionada uma à outra, tendo em vista o fato de que elas estão entrelaçadas em cada uma/um de nós. Relações de gênero e suas

interseccionalidades, bem como as relações de poder aí implícitas, estão constantemente presentes em nossa sociedade. No nosso próprio cotidiano, em situações diversas do dia-a-dia, por meio dos mais diversos artefatos culturais, tais como músicas, programas de televisão, filmes, obras literárias, peças teatrais, obras de arte, sites etc., conceitos (muitas vezes, “pré-conceitos”) ligados a gênero, raça, etnia, classe e sexualidade são construídos e reforçados.

Percorrer o caminho de entender como essas categorias se interlaçam em diferentes espaços sociais, particularmente no contexto escolar, leva-nos, necessariamente, à formulação do conceito de gênero e de interseccionalidade que comporte as dimensões teóricas de cidadania e de educação libertadora que concebemos e reivindicamos.

Surgido nos debates feministas dos anos 70, do século XX, gênero apresenta-se como uma categoria de análise, alternativa ao patriarcado e identifica a opressão feminina como produto das relações sociais específicas. Para Joan Scott (1995), o termo gênero foi inicialmente usado por feministas norte-americanas, que queriam enfatizar os aspectos sociais envolvidos nas distinções baseadas no sexo, como uma forma de rejeição ao determinismo biológico ligado ao termo sexo.

Do pioneiro esquema de sexo/gênero, de Gayle Rubin, que apresenta gênero como um imperativo da cultura, mas é criticado por estar referenciado na dicotomização entre natureza e cultura e por apresentar uma dualidade que impossibilita pensar o gênero como relacional, ao conceito de *relações de gênero*, apresentado por Saffioti (1992, p.187) como “capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas, através dos mais distintos processos sociais”, gênero foi conquistando um significativo espaço na análise da opressão das mulheres, como socialmente construída e do sexo, como uma relação vivida e mutável.

Para Saffioti (1992), ao contrário do que explicita o conceito de *sistema de sexo/gênero*, as relações de gênero não são resultantes da existência de dois sexos, macho e fêmea, mas constituem as condições para que os indivíduos se tornem homens ou mulheres. As relações de gênero não se constituem de

forma intrínseca da complementação entre o macho e a fêmea, não se trata da lógica da complementaridade, embutida na teoria rubiniana.

Segundo Scott (1995, p. 74-75), a emergência do termo *gênero* em um contexto de “efervescência epistemológica” e de “mudança de paradigma científico para um paradigma literário”, marcado pela crítica da ciência, do empirismo e do humanismo, é bastante expressiva. Permite compreender que o lugar da mulher na vida social é demarcado pelo significado de suas atividades, num contexto de interação social concreta e encaminha a busca por novas teorias, que apontem para ressignificação do conhecimento e do papel social de homens e mulheres.

Nos últimos anos, ancoradas em aproximações desconstrutivistas, autoras de diferentes áreas das ciências humanas e sociais problematizaram modelos teóricos totalizantes, passando a trabalhar com a ideia de dissolução do sujeito universal autoconsciente, valorizando a linguagem e o discurso como práticas relacionais que constituem, histórica e culturalmente, as instituições e os próprios sujeitos e entendem, como ato de poder, a produção do saber e significação. Essas novas conceitualizações rompem com o caráter natural e fixo presente nas primeiras formulações de gênero e “permitem descrever as múltiplas configurações de poder existentes em contextos históricos e culturais específicos”. (PISCITELLI, 2002, p. 16).

A historiadora Joan Scott, por exemplo, propõe pensar poder como “constelações dispersas de relações desiguais” para substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado. Assim, define gênero numa conexão entre duas proposições: “gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” ou “campo primeiro no seio do qual o poder é articulado”, afirmando que o “gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de tornar eficaz a significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (SCOTT, 1995, p.88).

A proposta de Michel Foucault (1987), de pensar o poder como um exercício de múltiplas e variadas direções, concebendo-o como uma

estratégia e não como uma coisa, um privilégio ou apropriação, encontra-se, como se vê, no centro dessa formulação conceitual. Para Foucault, o poder deve ser pensado em termos de relações ou em uma rede de poderes que se amplia para toda a sociedade, com objetivo repressivo e normalizador. Também considera o discurso como tecnologia de poder, afirmando que, muitas vezes, amparadas em discursos científicos, construções de hierarquia e de identidade são justificadas.

Para Scott (1995), ao balizar o interesse da historiografia por uma história que abarca os discursos dos oprimidos, gênero, quando associado às noções de raça e de classe, proporciona probabilidades de uma análise mais abrangente sobre a natureza da opressão feminina. Assim, propõe uma redefinição do gênero compatível com uma noção de igualdade política e social, que inclui não apenas o sexo, mas também a classe e a raça.

A filósofa Judith Butler (2003) também apresenta uma concepção de gênero, capaz de conter as relações de poder que produzem o efeito de um sexo pré-discursivo. Atenta a outras diferenças, a autora reforça que gênero se inter-relaciona com outras identidades construídas discursivamente, como identidades de raça, étnica, classe, sexo, etc, o que torna impossível apartar “gênero” das intersecções políticas e culturais nas quais é produzido e sustentado.

Assim, a crítica realizada por algumas teorias feministas contemporâneas aos conceitos de gênero baseia-se, principalmente, no fato deles direcionarem, necessariamente a uma distinção de sexo, sem que se tenha buscado historicizar e relativizar “nem o sexo, nem as raízes epistemológicas da lógica de análise implicada na distinção e em cada membro desse par” (PISCITELLI, 2002, p. 13).

Donna Haraway (2004), por exemplo, critica o fato de a categoria gênero obscurecer todas as outras, tais como raça, classe, nacionalidade. Assim, propõe que a categoria gênero procure historicizar outras categorias, como sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de forma que as oposições binárias sejam superadas e transformadas em teorias da corporificação, que não concebam a natureza como recurso para a cultura ou o sexo para o gênero.

A ideia, presente na proposta de Haraway e de outras feministas contemporâneas, serve de pressuposto para a formulação dos conceitos de categorias, que buscam estabelecer diálogos analíticos entre as várias dimensões que referenciam as diferentes formas de opressão feminina, como o de *articulação* e o de *interseccionalidade*. Estas concepções encontram respaldo teórico em estudos que fundamentam a noção de que as discriminações de raça, gênero, classe, idade, sexualidade não são fenômenos mutuamente excludentes e trazem para o debate o conceito de interseccionalidade, que para Crenshaw (2002, p.5):

É uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Numa dimensão mais ampla, a interseccionalidade abrange circunstâncias que envolvem diferentes tipos de subordinação e discriminação, apresentando-se com o que se pode chamar de “subordinação interseccional estrutural” (CRENSCHAW, 2002, p. 7). Para esta autora, é comum que discriminações de gênero estejam associadas a contextos de vulnerabilidade por motivos de raça e de classe.

Entretanto, ainda é comum encontrarmos análises sobre a opressão feminina que não levam em conta esses outros contextos de vulnerabilidades. A falta de atenção à dominação racial, de classe e de outras dimensões acaba reforçando o *status* subalterno das mulheres negras, das pobres, lésbicas, entre outras. É vital considerar as interseccionalidades de gênero, raça, etnia, classe e sexualidade, pois, conforme Kia Caldwell (2000), não podemos tornar homogênea uma identidade feminina hipotética. Para a autora, a questão central não consiste na diferença em si, mas sim em que define a diferença, que categorias de mulheres são representadas nos discursos da diferença e se a diferença ocorre lateralmente ou hierarquicamente.

A escola como locus de relações de poder constitutivas de múltiplas identidades e desigualdades

Historicamente, a escola sempre foi marcada por diferenças e desigualdades. Começando pelas restrições impostas a seu acesso, especialmente no início do processo de escolarização da sociedade, passando também pelas suas normas, que implicavam em separações, distinções e desigualdades, que se refletiam não apenas no contexto escolar, mas na sociedade como um todo.

A escola, enquanto instituição responsável pela formação dos sujeitos, foi concebida distinguindo os que podiam e não podiam ser “formados”, os que tinham ou não tinham direitos de adquirir conhecimentos e, mesmo quando foi obrigada a abrir suas portas para aqueles que, historicamente havia lhes negado espaço, o fez separando, dividindo através de múltiplos instrumentos de classificação, ordenamento e hierarquização.

Embora, contemporaneamente, vem sendo pensada como espaço onde a igualdade é identificada como condição presumida, a escola continua apresentando-se como um espaço de delimitações de espaços. Louro (1997a, p.58), aponta que a escola faz uso de símbolos e códigos, para determinar o que cada um pode ou não pode fazer, informar o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Assim ela separa e institui. Nessa perspectiva, a escola, todos seus procedimentos e suas táticas de organização e de classificação representam campos de um exercício (desigual) de poder.

Partindo-se do princípio de que as identidades são construídas culturalmente, torna-se fundamental compreender o papel que a escola, enquanto espaço importante de formação, de transmissão, reprodução e produção do saber científico e cultural, desempenha na construção dessas múltiplas identidades. Como parte de uma sociedade que discrimina, que delimita papéis e espaços e que produz e reproduz desigualdades de gênero, raça/etnia e classe, a escola também vem se mostrando reprodutora de desigualdades. Segundo Louro (1997a), as normas, discursos e práticas escolares, ordenam, dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.

Em um processo histórico que se transforma em suas relações e articulações com outras identidades, como sexuais, étnicas, raciais, religiosas, de classe, etc, a construção das identidades de gênero se dá através de múltiplos mecanismos, assim como, através de gestos, modos de ser, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas instituídas por* práticas e relações sociais. Para Louro (1997a, p. 41), “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”.

É a partir das relações de poder que se estabelecem em diferentes espaços de formação do sujeito, inclusive na escola, que a identidade de gênero se constitui e este processo, inevitavelmente, ocorre na articulação com outras representações, tornando instituições como a escola lócus onde as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gêneros se apresentam implicadas e historicamente afirmadas.

[...] como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para formação de meninas e meninos, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 2000, p. 77).

Na busca constante pela eficiência e pelo sucesso no aprendizado, práticas, discursos e aspectos organizacionais escolares, de caráter discriminatório em diferentes instâncias, vão sendo, por vezes de formas invisíveis, naturalizados e incorporados pelos sujeitos, constituindo suas identidades “escolarizadas”. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte 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).

Ao serem encaminhados pela família a uma instituição escolar, meninos e meninas ainda não são capazes de definir claramente padrões de sexo, gênero e outras diferenças construídas pelo adulto e disseminadas culturalmente. Embora a família também funcione como uma “instituição de sequestro”, na perspectiva foucaultiana, uma vez que desde que a criança nasce ela determina variados elementos de definição dos sexos e mantém-se como agente ativo neste processo durante os principais anos de formação

do sujeito, é na escola, principalmente, que estas diferenças vão se impondo em contextos de relações sociais mais amplas.

Para Daniela Finco (2003), as crianças não são possuidoras de sexismo da forma como ele está difundido na cultura construída pelo adulto, elas aprendem a oposição e a hierarquia dos sexos no contexto de sua vida escolar. Assim, a escola assume no processo formativo o poder de disciplinar, determinando regras e padrões de comportamento diferentes para meninas/mulheres, meninos/homens, tornando-os passivos, dóceis e, na maioria das vezes, incapazes de romper com estas definições.

Se tomarmos como exemplo a educação infantil e observarmos a forma como meninas e meninos são separados para o desenvolvimento de diferentes atividades escolares, por brinquedos e brincadeiras, por funções “pertinentes” a um ou outro sexo ou por habilidades “próprias” de homens ou de mulheres, podemos entender como a escola ainda continua reproduzindo condutas e formas de comportamento diferenciadas por sexo, que são interiorizadas e apreendidas, tornando-se quase “naturais”.

Atividades empreendidas no fazer pedagógico, espaços escolares disponibilizados para meninos e meninas, olhares, comentários e gestos que compõem os discursos pedagógicos estão sempre carregados de representações do que culturalmente se define como pertinentes e mais adequado para homens e mulheres. Se, em um tempo não tão distante, as instituições escolares adotavam recomendações de como homens e mulheres deveriam se comportar, apreendidas através de repetidos treinamentos, a escola contemporânea, longe desses manuais, também produz regras, teorias e conselhos que, devidamente adequadas às novas concepções e práticas educativas, são responsáveis por imprimir sobre os sujeitos múltiplas “marcas distintivas”.

Assim, a escola é também lócus onde outras formas de diferenças são produzidas e/ou demarcadas. Não se separa apenas por sexo, separa-se também, ainda que às vezes de forma invisível, por raças/etnias, classes, religiões e principalmente, por conhecimentos/saberes, hierarquizando e classificando os “melhores” e os “piores”, os que terão “sucesso” ou que estão fadados ao “fracasso”, os que se “destacam” ou ficam na “mediocridade”.

As condutas, os discursos e as práticas escolares são sempre elementos que pressupõem a igualdade, mas ressaltam a diferença, tornando-a um aparato político natural de disputas e enquadramentos.

Através de relações “naturalmente” engendradas, outras identidades vão se constituindo e formando sujeitos portadores de múltiplas representações identitárias, que nem sempre são acolhidas e respeitadas no contexto dos espaços de organização e de práticas escolares. Naturalizados, os padrões que reforçam as diferenças sem garantir o respeito à diversidade, tornam-se (re)produtores de comportamentos e posturas discriminatórias que segregam e definem espaços e lugares por perfis, tornando também naturais situações de empoderamento de grupos em detrimento de outros.

Importante, nesse contexto, torna-se a ação das(os) agentes envolvidas(os) no processo ensino-aprendizagem, entre estas o corpo docente, o corpo técnico-pedagógico e gestoras(es), como perpetuadoras(es) ou rompedoras(es) destas práticas escolares segregacionistas. É notório, na maioria das escolas, o despreparo destas(es) profissionais em lidar com situações escolares cotidianas discriminatórias, quando não estão, elas(es) próprias(os), diretamente envolvidas(os) em tais situações. Sem terem passado por um processo de formação profissional que lhes habilitem no trato com as diferenças e no respeito à diversidade, na maioria das vezes, estas(es) profissionais são as(os) próprias(os) agentes dos discursos e práticas classificatórias, hierarquizadoras e/ou discriminatórias. Isso as(os) colocam na condição de principais fomentadores da desigualdade no ambiente escolar e, no lado oposto, numa difícil situação de incapacidade de combate e rompimento dessas práticas.

Conclusão

Como importante espaço social de formação, a escola cumpre um papel fundamental na transmissão e construção do conhecimento e deve estar atenta em relação a questões contemporâneas, assumindo a responsabilidade de trazer para o cerne das discussões temas como as desigualdades de gênero, a diversidade sexual, além das múltiplas identidades que constituem os sujeitos em seus processos formativos.

Cabe a todas(os) as(os) envolvidas(os) nos processos de formação e educação, reconhecer a importância de se constituir como instrumento de reflexão, pondo em questão as relações de poder compartilhadas e engendradas no espaço escolar. É significativo trazermos o debate em torno dos conceitos de gênero e suas interseccionalidades e das relações de poder para o contexto formativo. Como educadoras/es, temos um importante papel de estimular a criticidade das/os estudantes acerca dessas importantes questões.

Também é importante considerar raça, etnia, classe e sexualidade, conjuntamente com o gênero. Infelizmente, muitas teóricas, feministas ou não, têm ignorado essas relações, agindo de forma discriminatória, ainda que de modo passivo, pela omissão. Trabalhos desenvolvidos por algumas estudiosas apontam para a formulação de teorias de articulação entre categorias específicas como *gênero e classe*, *gênero e raça*, ou *gênero e sexualidade*, mas ainda são poucas as teóricas que conseguem extrapolar os limites da centralidade do gênero, ou os limites culturais.

Conhecer e analisar essa diversidade presente em nossas complexas, plurais, instáveis e mutáveis identidades, não deve servir simplesmente para combater o individualismo e o preconceito, mas sim para promover a valorização da diversidade.

Não raro, as escolas trabalham, por exemplo, o tema da sexualidade apenas pelo viés biológico. Aborda-se a anatomia dos órgãos sexuais, como se dá a fecundação, métodos contraceptivos, prevenções de doenças sexualmente transmissíveis, etc, sem se preocupar em discutir, também, a construção social, histórica e cultural das relações de gênero e da sexualidade.

Um importante papel nosso, enquanto educadoras, é formar pessoas críticas, conscientes da forma como relações de poder são construídas e que possam, ao refletir criticamente sobre essas questões, transformar a sociedade em que vivemos em uma sociedade menos preconceituosa e egoísta. Faz-se necessário, então, pensar em maneiras de desenvolver a criticidade das/os estudantes, conscientizá-las(los) para fazerem escolhas, ao invés de serem “moldadas/os” pelos “padrões” tão presentes e impregnados na nossa cultura.

Nesta perspectiva, as/os estudantes poderão perceber o quanto suas identidades são múltiplas, em permanente construção e mudança ao longo da vida e que esse processo é complexo e contínuo. Por meio dessa reflexão em torno da construção social, histórica e cultural das relações de gênero e das suas interseccionalidades, podemos estimular estudantes a serem mais críticos e aptos a exercerem sua cidadania.

Valente (2000) nos fala da importância de considerar a intersecção de gênero, classe, raça, etnia, nacionalidade, sexualidade como dimensões que permeiam os conteúdos cidadãos de mulheres e homens. No desenvolvimento da cidadania, todas essas ênfases, essas múltiplas identidades e, em muitos casos, múltiplas exclusões, são importantes. Também Chantal Mouffe (1993) identifica que o surgimento de uma dimensão de igualdade se dá não apenas na dimensão de gênero, mas também nas outras muitas dimensões da cidadania feminina.

É preciso considerar que tais análises e debates acabarão por gerar mais perguntas e mais dúvidas e uma sensação de que não conseguimos encontrar respostas plenamente satisfatórias a nossas inquietações. Mas são justamente as perguntas e as dúvidas que constroem os conhecimentos. É difícil escolher uma teoria como a mais adequada. Cada teoria, cada entendimento, terá seus méritos e seus pontos fracos, aspectos que aprovaremos e que não concordaremos. Não há como obter respostas únicas e prontas. Mas, por meio do estudo e do debate, veremos que mais importantes e produtivos são os questionamentos e as inquietações, que estimulam à pesquisa e à criticidade.

Referências

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

CALDWELL, Kia Lilly. **Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil**. Revista Estudos Feministas, 2000.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

COSTA. Ana Alice Alcântara. **As donas do poder**. Salvador: NEIM/UFBA – Assembleia Legislativa da Bahia, 1993.

CRENSCHAW, Kimberlé. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Florianópolis: **Revista Estudo Feminino**. Vol. 10 nº 1. 2002.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confrontos e convívio com as diferenças: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Tese de doutorado, USP, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu** (22) 2004: p.201-246

LOPES, Luis Paulo Mota. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Vol.20 (2), jul/dez. 1995a.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In Veiga-Neto, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997a.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aulas. In Priore, M. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997b.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 77-84.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _ (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva. 1993.

PISCITELLI, Adriana. “Re-criando a (categoria) Mulher”. In: L. M. Algranti (org.) **A Prática Feminista e o Conceito de Gênero**. Textos Didáticos, n.48, 2002.

_____. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, N 2, p. 263 a 274, jul/dez. 2008.

SAFFIOTI, H. **A mulher nas sociedades de classes: mitos e realidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

_____. “Rearticulando Gênero e Classe.” In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma Questão de Gênero**, RJ: Rosa dos Tempos; SP: Fund. Carlos Chagas, 1992, pp:183-215.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

_____. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, nº 1: janeiro-abril/2005.

VALENTE, Virgínia Vargas. **Una reflexión feminista de La ciudadanía**. Estudos Feminista. Ano 8. 2º semestre 2000.

Princesa joga bola?!

Um estudo exploratório sobre jogo de bola na escola e relações de gênero

Ana Cristina Batista de Souza Rosa¹

Introdução

Este artigo é um recorte de nossa monografia de conclusão de uma especialização onde buscamos analisar as relações de gênero entre crianças na brincadeira jogo de bola em uma escola pública na cidade de João pessoa (PB). Nosso interesse pelo estudo das relações de gênero, parte da relevância do tema, uma vez que historicamente a mulher vem ocupando uma posição de inferioridade em relação ao homem. Isso acontece por causa da educação que nos é determinada desde que estamos na barriga de nossas genitoras e que nos é transmitida por meios das instituições sociais como a família e a escola. De acordo com Carvalho *et al*,

Com base nas diferenças biológicas entre mulheres e homens organizou-se uma divisão social de trabalho (reprodutivo/ produtivo) e se construíram concepção de feminilidade e de masculinidade que, ao longo da história, têm sido usadas, em diferentes culturas, para justificar a inferiorização, a submissão e a opressão de mulheres (CARVALHO *et al*, 2009, p. 11)

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). anacrisrosa_rosa@hotmail.com

No senso comum, o termo gênero é compreendido como sendo as diferenças biológicas entre homens e mulheres. Entretanto, ele se refere aos papéis sociais que constituem as identidades dos diferentes sujeitos. Por meio de construções sociais delimitam-se os espaços e determinam-se os comportamentos de homens e mulheres com base nas suas diferenças biológicas: homem sexo forte versus mulher sexo frágil. De acordo com Carvalho,

As relações de gênero se baseiam em representações sociais e culturais, ou seja, nas ideias sobre o que deve ser – como deve se comportar, pensar, sentir – um homem ou uma mulher. Assim, as ideias sobre a masculinidade e a feminilidade tendem a criar estereótipos que ditam como todos os homens e mulheres devem ser” (CARVALHO, 2000, p.16)

Historicamente, as práticas sociais diferenciadas para homens e mulheres, vêm contribuindo para a segregação e desigualdade entre meninos e meninas. Diante dessa realidade, buscou-se compreender de que forma as crianças com idade entre 8 e 9 anos, através das brincadeiras, vêm dialogando, negociando e construindo suas relações de gênero. O estudo foi realizado com um grupo de crianças composto por uma menina e onze meninos que jogam futebol diariamente nas recreações e horas vagas em uma escola estadual na cidade de João Pessoa (PB). Considerando que possa estar existindo uma possível ruptura nos padrões e modelos hegemônicos pré-estabelecidos em nossa sociedade, onde meninos e meninas são orientados a brincarem separados/as uns/umas dos/as outros/as e com brinquedos diferentes: Que mudanças e permanências nas relações de gênero podem ser identificadas na brincadeira (jogo de bola) dessas crianças? Essa menina é realmente incluída na brincadeira de bola? Ocorre violência de gênero nessa interação? O que ela pensa sobre si mesma e o que eles pensam sobre ela? Para a obtenção dos dados para análise, foram realizadas observações dos momentos de brincadeiras e gravação de entrevista semiestruturada com as crianças, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas juntamente com as observações.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira parte, nós problematizamos a construção social das relações de gênero entre homens

e mulheres e sua reprodução na escola através de brinquedos e brincadeiras. Na segunda parte apresentamos nossa análise das observações e entrevistas, buscando por meio do diálogo teórico mostrar as construções das relações de gênero no grupo estudado. Por fim na terceira parte, apresentamos nossas conclusões e reflexões sobre os resultados obtidos.

Construção social das relações de gênero na família e na escola

Assim como os adultos, as crianças também são sujeitos sociais e históricos que fazem parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (RCNEI, 1998). Dessa forma, desde o momento de seu nascimento, elas começam a ser inseridas em um processo de construção social que irá influenciar na sua identidade de gênero. E é por meio dos brinquedos e brincadeiras que elas negociam e constroem essas identidades.

Segundo Louro, “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 1997, p.63). Desde a barriga da mãe, quando se sabe o sexo biológico do bebê, começam a se determinar o processo de construção social das identidades de gênero dos sujeitos. A escolha das cores do enxoval, das roupas e brinquedos, as atividades e esportes que irão praticar, os discursos que definem como vão ser educados o menino ou a menina que vai nascer, os espaços da casa que vão ocupar, tudo é pensado e pré-definido. Até mesmo os sentimentos desses sujeitos são ensinados e aprendidos, sendo cobrado deles e delas características e emoções diferentes e opostas. Há todo um projeto elaborado em torno da criança, independentemente de raça, etnia, condição socioeconômica ou sexo. Em todos os segmentos da sociedade e nas diversas culturas, ao longo do tempo está determinando o caminho de meninas e meninos. Ao nascer e começar a interagir com a e na sociedade, os sujeitos participam de forma ativa na construção de suas identidades e tomam consciência de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles (LOURO 2007, p.23-25).

A escola é na maioria das vezes, após a família, a próxima instituição na qual os sujeitos são inseridos. Ela tem como função, além da promoção

do acesso ao conhecimento especializado, o dever de incluir os diferentes sujeitos na sociedade por meio da convivência com o outro. Contudo, Louro afirma que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58). Dessa forma a escola contribui na construção das identidades de gênero das crianças demarcando espaços, comportamentos, pensamentos e sentimentos de forma que meninos e meninas sejam os opostos um do outro. A autora ainda mostra os meios utilizados nesse processo, ou seja,

... currículos, normas procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo por seus produtores” (LOURO, 1997, p. 64).

Espera-se que meninos e meninas apresentem diferentes rendimentos escolares nas disciplinas. Os comportamentos de ambos são pensados, construídos e reforçados no dia-a-dia da sala de aula e nos espaços de recreação. Ainda é comum em sala de aula a separação em grupos de meninos e grupos de meninas para a realização de tarefas ou competições, nas lembrancinhas das festas e nas atividades de colorir, rosa para menina e azul para menino, a separação entre os gêneros masculino e feminino. Sem perceberem as consequências que resulta da separação e diferenciação entre as crianças, baseadas no sexo biológico, professoras e professores segregam meninos de meninas, contribuindo para reforçar práticas de violência de gênero, que se refletem na violência contra a mulher e nas relações homofóbicas. Segundo Carrara *et al*:

A escola e a família são exemplos de instituições sociais construídas pelas relações de gênero. A primeira constrói a um só tempo os sujeitos (estudantes, professoras e professores, diretores, diretoras etc.) que a frequentam e é, ela própria, produzida por eles no que se refere ao conjunto

de representações de gênero e étnico-raciais. Ela é, portanto, um espaço em que representações e significados acerca do masculino e do feminino, enquanto formas de classificação social, se constroem, se reproduzem, são aprendidas e ensinadas, ao mesmo tempo em que se legitima, de diferentes maneiras, pelas construções de gênero e por aquelas que se referem, por exemplo, à orientação sexual, às questões geracionais e de classe social (CARRARA et al, 2009, p.45);

É possível perceber claramente nas salas de aulas desde os anos iniciais de escolarização, que os materiais escolares e pessoais de meninos e meninas são distinguidos por personagens e cores. Meninas portam materiais com personagens femininos e cores suaves, principalmente a cor rosa. Já os meninos portam personagens masculinos com cores fortes ou a cor azul. Nos trabalhos em grupo, há uma grande dificuldade para se formar grupos heterogêneos, principalmente na primeira fase do ensino fundamental.

Geralmente as salas estão divididas em colunas e filas, onde se formam grupos em formas de quadrados ou retângulos, composto só por meninos ou meninas. Não se percebe por uma grande parte de professores e professoras estratégias para a desconstrução dos grupos homogêneos e quando há alguma tentativa em desconstruir tais práticas, surge muita resistência por parte dos/das estudantes, o que faz com que os/as docentes não se disponham a “perder/gastar” tempo na desconstrução das relações desiguais existentes. Ao contrário disso, Rosa e Morais constataram em pesquisa realizada sobre violências de gênero em uma sala de aula de primeiro ano, que a docente participante da pesquisa, para convencer os meninos a ficarem quietos em alguns momentos da aula, ameaçava colocá-los próximos das meninas (ROSA; MORAIS, 2013, p.08). Esse comportamento da professora contribui para reforçar as desigualdades de gênero, entre as crianças, pois para o menino, sentar perto de uma menina é considerado uma punição ou ameaça, um perigo para a sua identidade de gênero.

Ainda no contexto escolar, Louro alerta para o uso da linguagem que muitas vezes está carregada de sexismo, racismo, homofobia e

etnocentrismo. A autora afirma que “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 64-65). Professores e professoras rotineiramente, fazem uso da linguagem para moldar meninos e meninas: “Menino não chora!” Como se um garoto não pudesse demonstrar seus sentimentos sejam eles de dor, tristeza ou raiva. “Uma moça bonita não faz isso, não brinca de bola, de carrinho, não se suja assim, isso é coisa de menino!” Educadores e educadoras orientam as meninas a não brincarem com os meninos, alegando que suas brincadeiras são “pesadas” e reforçam mais ainda ao falarem: “Eu não disse para você não brincar com eles!”, quando elas se machucam. Os meninos sempre escutam: “Você não é menina, vá brincar com os meninos” Segundo Bujes:

... a linguagem institui pessoas, os objetos, as emoções, com um determinado sentido e não outro. É a linguagem produzindo efeitos de verdade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. (...); as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais (BUJES, 2005, p. 187).

Dessa forma, por meio de afirmações ou negações a escola constrói naqueles que a constituem as identidades de gênero.

Crianças e a construção de gênero através das brincadeiras

Ao observarmos crianças brincando em locais públicos ou nos espaços escolares, podemos perceber como as relações de gênero permeiam as escolhas dos brinquedos e das brincadeiras das crianças. Isso acontece por que os adultos influenciam essas escolhas. De acordo com Paechter “meninos e meninas tendem a ganhar brinquedos diferentes e a ser incentivados pelos pais e por outros adultos a brincar de maneiras estereotipadas segundo o gênero” (PAECHTER, 2013, p. 13). As crianças, que tentam transpor os limites instituídos para os sexos através dos gêneros, sofrem reprovações e ou são vistas como sujeitos com comportamentos desviantes. Muitas vezes, esses sujeitos são encaminhados aos especialistas

para a realização de um possível “diagnóstico” e intervenção com o objetivo de corrigir os comportamentos considerados inapropriados ou indesejados, sendo realizados nesses casos, uma série de orientações. De acordo com Vianna e Gomes,

... as crianças contestam e transgridem ou adaptam-se e aceitam essas normas sociais. Todavia é sempre o comportamento não apropriado, aquele que não é considerado “natural”, que faz com que o grupo de pares e os adultos julguem a transgressão e a contestação (VIANNA; GOMES, 2013, p. 10).

É fato que, algumas crianças, ao transgredirem as normas ficam constrangidas quando são flagradas brincando com crianças de outro sexo ou brinquedos “não permitidos” para seu gênero. Seus olhares de quem fora pego no flagra nos revela que essas crianças já aprenderam que aquele lugar ou objeto lhes são proibidos. Sendo assim, elas aguardam por uma repreensão por parte dos adultos ou colegas. As próprias crianças criticam as outras quando estas escolhem cores, brinquedos e brincadeiras caracterizados como do outro gênero, apresentando comportamentos excludentes para com os pares. Poucos são os que também se atrevem a quebrar os paradigmas estabelecidos. Carrara *et al* afirmam que ousar transgredir tais delimitações pode colocar o/a estudante em posição desfavorável diante do grupo, tornando-se possivelmente, alvo de manifestações preconceituosas em relação a sua sexualidade (CARRARA, *et al* 2009, p. 50).

O jogo de bola e a descoberta do objeto de pesquisa

Apesar de haver visto várias vezes aquele grupo de crianças brincando nos espaços da escola, nos demos conta de algo que o tornava “incomum”, dependendo do ponto de vista de quem observa o grupo. Jogar bola, sim, isso é comum na escola. O “incomum” era a presença de uma menina no grupo participando do jogo. Foi nesse momento que nasceu o nosso desejo de compreender como vem se construindo as relações de gênero nesse grupo específico. Vieram as interrogações: Será que os meninos deixam

mesmo ela jogar com eles? Será que mesmo sutilmente está acontecendo mudanças nas relações de gênero entre meninos e meninas por meio dos brinquedos e brincadeiras? Considerando o discurso de que jogar bola é uma brincadeira violenta inapropriada para as meninas, será que algum/a adulto/a (funcionário/a da escola, educador/a, pais ou mães), já mandou que ela saísse dali para a mesma não se machucar? E então começou nossa investigação na busca entender as relações de e entre os gêneros. Neste caso, entre Talita (pseudônimo) e os demais meninos do grupo que serão identificados como M1, M2 e assim sucessivamente.

Para a realização desse trabalho, buscamos observar alguns critérios que caracterizam a pesquisa, apontados por André (2001), com o objetivo de ressaltar a importância de se primar pelo rigor e qualidade nas pesquisas em educação. Dentre vários apontamentos teóricos destacados pela autora, nós elegemos a relevância científica e social da pesquisa, considerando que o estudo da temática de gênero vem sendo assunto de políticas públicas para as mulheres e que no momento da escrita desse trabalho, estavam acontecendo discussões sobre a sua inserção no Plano Nacional de Educação, que estava em tramitação no Congresso Nacional. Outro ponto importante foi a busca por uma análise bem fundamentada, o que nos levou a realizar várias leituras com o objetivo de ampliar a nossa compreensão sobre o tema e melhorar a nossa capacidade de diálogo com o/a leitor/a. E por fim o impacto da pesquisa no crescimento e na aprendizagem profissional da pesquisadora, considerando que estamos no chão da escola, vivenciando as mais diversas experiências e dessa forma necessitando de conhecimentos com o objetivo de intervir de forma a superar preconceitos e desigualdades sociais como as de gênero.

Durante a pesquisa foram realizados vários dias de observação de forma alternada e em lugares diferentes: ora no pátio perto da merenda, ora na área de recreação e outras vezes no pátio que se localiza anterior às salas de aula, próximo à portaria da escola. Todos os dias, o grupo que é formado por vários meninos e uma menina se reúnem em um ou em todos esses lugares mencionados para jogar bola. Os momentos dos encontros para a brincadeira são: antes do início das aulas da tarde quando alunos e alunas chegam e ficam aguardando o toque para irem para as salas, durante

o intervalo para o lanche, na recreação que ocorre uma vez na semana e após as aulas enquanto aguardam os responsáveis, ou seja, os pais e mães ou transportes escolares para irem para as suas residências. Foi possível observar algumas vezes a presença de crianças (maiores) de outros anos/séries, principalmente nos jogos que antecedem as aulas em razão de todos os componentes do grupo original não terem chegado à escola a tempo para participar da brincadeira.

O grupo participante da pesquisa está formado desde o ano de 2011, período em que as crianças entraram na escola no 1º ano do ensino fundamental, com a média de seis anos de idade. Atualmente, essas crianças que forneceram os dados (observação e entrevista) da nossa análise, cursam o 4º ano do ensino fundamental da educação básica, com faixa etária entre nove e dez anos. Foi possível perceber em todos os momentos de observação da brincadeira que, se Talita está na escola brincando, ela encontra-se com os meninos jogando bola. No grupo, ela brinca à vontade, com naturalidade, assumindo posição de goleira ou atacante. Demonstra saber jogar: toca bola, faz gols para seu time, reclama falta, faz gestos (estirar dedo), enfim, reflete os comportamentos característicos dos participantes do jogo de bola e que são considerados socialmente do gênero masculino.

Na entrevista, buscamos identificar como se dão as relações entre meninos e menina no jogo de bola. O que condiciona a presença de uma menina no meio dos meninos jogando bola? Para tanto foi elaborado um roteiro de perguntas para o grupo e um específico para Talita. Dessa forma a entrevista foi pensada em dois momentos: No primeiro momento, foi realizada uma entrevista com todos/as os/as componentes do grupo. No segundo momento, entrevistamos somente a Talita. Porém no período de transcrição da entrevista foram encontradas respostas com lacunas que precisaram ser preenchidas. Dessa forma aconteceu um terceiro encontro para esclarecer algumas falas de alguns meninos e de Talita. Buscaremos a partir de então apresentar uma análise das entrevistas realizadas com as crianças, a fim de demonstrar como vem se construindo suas relações de gênero, através da brincadeira jogo de bola ou futebol.

É hora de jogar bola: o convite!

Fui eu que convidei Talita por que ela estava jogando com as outras meninas ali isolada, aí fui eu que convidei ela pra jogar com a gente... (M1)

Essa foi a resposta que ouvimos ao perguntar como foi que Talita entrou na brincadeira. O menino que a convidou é o capitão do time. É ele que sempre traz a bola e organiza os grupos. M1 usa o termo “*isolada*”, segundo ele, para dizer que Talita era a única componente do grupo das meninas que sabia jogar bola, pois justifica: “*Por que ela tava jogando só com uma menina praticamente. É que ela não falava com a gente com vergonha*”. Apesar de M1 afirmar que Talita estava com vergonha, na realidade o desejo dela era: “*Eu queria brincar com as meninas, mas elas não sabem, ficam fazendo besteiras lá no jogo... pegava a bola com a mão, elas ficavam dançando e conversando*”. Percebe-se na fala de Talita o desejo de estar no grupo das meninas mesmo que estivessem fazendo a mesma atividade que os meninos estavam fazendo, pois foi assim que lhe ensinaram. De acordo com Cecchetto *et al*:

A “brincadeira” é uma importante forma de socialização de meninos e meninas. Historicamente existe uma divisão entre “brincadeiras de meninos e brincadeiras de menina”. Essa separação tem a ver com os contextos culturais e ocorre na rua, na casa e na escola. O espaço do recreio é um locus privilegiado para discussões sobre a construção de papéis de gênero. (CECCHETTO *et al*, 2010, p.128)

O brincar de jogar bola poderia ser também uma forma de interação entre meninos e meninas, entretanto, em razão de ser uma brincadeira atribuída ao gênero masculino, poucas meninas se interessam por ela.

Após a fala de Talita sobre a forma das meninas brincarem de jogar bola, M2 afirmou: “*Menina não sabe jogar!*”. Sua fala demonstra a sua falta de credibilidade na capacidade e no interesse das meninas pela brincadeira de jogar bola. Porém de acordo com Paechter: “Os meninos presumem que as meninas não têm interesse nem conhecimento sobre esportes e

esforçam-se muito para excluí-las” (PAECHTER, 2013. p. 14). A educação que é dada as meninas as priva de certas brincadeiras e consequentemente de desenvolverem certas habilidades. Não é que elas não se interessam, o problema é que elas não têm oportunidades de vivenciar e experimentar determinadas brincadeiras para então, se apropriarem ou não de certas habilidades de brincar.

Como o grupo é formado por uma média de 11 meninos, indagarmos sobre quem concordou que Talita entrasse no grupo para jogar bola. A maioria levantou a mão afirmando que concordaram com a entrada dela no grupo, porém três meninos demonstraram explicitamente, levantando o braço, não concordar com a sua presença. Um deles, logo afirmou: *“Eu não gostei da ideia!”* (M3). Ao questionarmos as razões desses três meninos não concordarem com a presença de uma menina no grupo, eles responderam:

Porque só tem uma menina no grupo dos meninos! (M2)

Por que ela é menina! (M4)

Eu não gostei da ideia! ... Por que antigamente ela não sabia jogar né?! (M3)

Nas falas de M2 e M4, prevalece o preconceito e a exclusão para com Talita e as demais meninas da brincadeira jogo de bola, seja porque eles aprenderam que essa brincadeira não é para meninas, ou seja por que consideram inadequado do ponto de vista social a presença de uma menina em um grupo de meninos.

Princesa sabe jogar bola?

Professora, tem um negócio lá é... Brilhante Futebol aí tava dizendo: uma menina nasce, tem que ser princesa e o menino tem que ser jogador de futebol! (M5)

Essa fala de M5 se refere ao seriado Brilhante Futebol Clube, apresentado pela TV Brasil, que conta a história de um grupo de meninas que lutam para formarem um time de futebol feminino. Ao questioná-lo sobre o que ele pensava sobre essa afirmação, M5 respondeu: *“num sei”*.

Procuramos ser mais diretas: Para você está certo ou errado a afirmação e ele disse: *“Tá errado, as meninas têm que jogar também”*. Ao questionamos os meninos sobre o que eles achavam sobre outras meninas jogarem bola e os motivos que os levam a pensar dessa forma, obtivemos como resposta: *“É bom!”* (vários meninos); *“É algo bom!... A gente não fica preconceituoso... em termos de que mulher não sabe jogar mais que os homens”* (M6).

Diante da afirmação de que é bom que as meninas joguem bola, o grupo inteiro se contradisse, pois quando perguntamos se eles aceitariam outras meninas no grupo, a maioria respondeu um grande e longo *“não”* e as justificativas são que as meninas não sabem jogar bola: *“Um dia tava jogando eu, M1, M8... entrou Graça e Maria, elas ficou lascando muito”*. Graça e Maria (pseudônimos) são duas meninas que já tentaram se inserir na brincadeira de jogar bola, no entanto sem obter êxito já que os meninos não têm interesse em incluí-las. Paechter afirma que *“a exclusão das meninas do futebol é exacerbada porque muitas delas carecem da experiência”* (PAECHTER, 2013, p.14).

M1 informou que haviam tentado convencer Talita a treinar as outras meninas, porém Talita afirmou: *“Elas lasca as pessoas... no lugar de chutar a bola elas chuta as canelas”*. Ou seja, a menina que sabe jogar sente dificuldade em ensinar às colegas e acaba também excluindo as meninas da brincadeira. Além da frustração por não conseguir ensinar as colegas, pois ela afirma na sua fala: *“eu queria brincar com as meninas, mas elas não sabem, ficam fazendo besteiras lá durante o jogo... pegava a bola com a mão, elas ficavam dançando e conversando”*, Talita expressa sua insatisfação em não poder brincar com as outras meninas, ao mesmo tempo em que critica a postura delas durante a brincadeira. No entendimento de Paechter,

As meninas resistem à exclusão do futebol de diversas formas. Algumas persistem no jogo e conseguem, por fim, ser incluídas. Contudo observamos meninas ativamente atrapalhando a partida, caminhando de braços dados até o meio do campo ou roubando a bola dos meninos. Outras, quando a bola não lhes é passada, simplesmente ficam conversando no meio do campo, novamente atrapalhando o jogo (PAECHTER, 2013, p. 14).

Mesmo fazendo o que gosta que é brincar de jogar bola e ter sido incluída mesmo que parcialmente no grupo dos meninos, por causa do discurso social, Talita se percebe como um peixe fora d'água: “*eu queria brincar com as meninas...*” Ela brinca com os meninos por que as meninas não sabem jogar e/ou não demonstram interesse pela brincadeira. Ainda citando Paechter:

... as meninas poucas vezes recebem a chance de aumentar sua consciência espacial brincando com carrinho de brinquedo, suas habilidades de engenharia usando brinquedos de construção ou suas habilidades motoras amplas jogando futebol. Isso tem efeitos importantes posteriormente, quando elas são menos habilidosas do que seus pares do sexo oposto nessas áreas. Já vimos que não tomar parte no brincar ativo quando jovens mantém as meninas fora do futebol do pátio quando elas estão mais ávidas por participar, na terceira infância, por que seus níveis de habilidades caem rapidamente abaixo dos de meninos que jogam todos os dias desde tenra idade. Isso também torna menos provável que elas continuem com a atividade física na adolescência e na vida adulta, tornando-as mais propensas a futuros problemas de saúde. (PAECHTER, 2013, p. 15)

É a ausência de experiência das meninas que as excluem da brincadeira de jogar bola. É interessante observarmos que, caso as meninas soubessem jogar, Talita estaria nesse grupo, reforçando a ideia de que meninos e meninas devem brincar em separado.

Menina só joga bola se souber?!

Vocês aceitariam outras meninas no grupo? (Pesquisadora)

Nããã! (Meninos)

Apesar de concordarem parcialmente com a presença de Talita no grupo e tentarem demonstrar como sendo “... *algo bom*”, a ideia de outras meninas participarem da brincadeira, a participação delas, de um modo geral, fica condicionada a elas saberem jogar bola. Esse posicionamento dos meninos ficou claro na entrevista, pois quando M3 argumentou que:

“... *antigamente ela não sabia jogar né?!*”, outro menino retrucou: “*A gente chamou ela por que a gente viu que ela sabia jogar!*” (M5). Outros meninos que também discordaram da afirmação de M3, acabaram entrando em conflito de opiniões, onde M3 foi acusado por alguns colegas de não saber jogar.

Essas discordâncias entre os meninos sobre quem joga melhor também surgiram quando M4, ao afirmar que não aceitava a presença de Talita no grupo por ela ser menina, foi apontado por outro colega com a seguinte fala: “*É por que ela joga mais que M4!*” Percebe-se na fala de M3 e M4 uma resistência em admitir que uma menina possa ter a mesma habilidade de um menino, ou que seja mais competente do que eles, o que ocorre por causa da educação familiar, escolar e da cultura onde o futebol é uma atividade majoritariamente masculina e dessa forma, habilidades que somente os homens têm. O que fica claro é que se é “menino pode jogar”, mas se for “menina tem que saber jogar”. Paechter corrobora com o nosso entendimento afirmando que:

Os meninos, embora acreditem na teoria de que a maior parte das atividades pode ser praticada por ambos os gêneros, continuam defendendo seu território, sobretudo nos esportes e no futebol. Uma das razões para isso é que os meninos continuam a aspirar à dominância dos homens na sociedade. Eles percebem que os homens têm papel privilegiado no local de trabalho e, com frequência, na família, por isso querem refletir esses privilégios em suas próprias esferas de atividade (PAECHTER, 2103, p. 14).

Possuir a habilidade de saber jogar é o argumento e a barreira dos meninos para demarcar seu território e evitar que ele seja invadido pelas meninas, tirando delas as oportunidades de também desenvolverem suas habilidades físicas para o jogo de bola. Então, como aprender a fazer, sem fazer? É uma contradição. Todos os meninos que jogam bola, tiveram a oportunidade e aprenderam jogando. Talita também disse que aprendeu brincando. Ela não foi podada como se faz com a maioria das meninas, onde tomam-se de suas mãos a bola dizendo: Isso é brinquedo de menino! E entregam-lhes uma boneca para brincar, determinando dessa forma seu lugar na sociedade.

A fala de M6: *“É algo bom!... A gente não fica preconceituoso é ... em termos de que mulher não sabe jogar mais que os homens”*, parece revelar uma nova percepção acerca das relações de gênero. Ele parece entender que existe preconceito e diferenças entre homens e mulheres que geram desigualdades. Ao considerar positivo não ser preconceituoso, ele parece reconhecer que mulheres podem desenvolver atividades tão bem quanto os homens ou até melhor que eles. Contudo, ao concordar com os colegas que só aceita as meninas na brincadeira se elas souberem jogar, ele se contradiz e fragiliza seu argumento, excluindo-as também.

Além de não saberem jogar, outra justificativa usada pelos meninos para manterem as meninas longe da bola é que: *“Se cair no chão elas já começa a chorar”* (M7). M7 aponta a fragilidade física das meninas como uma falha para quem quer jogar bola. Cecchetto *et al* afirmam que “geralmente os meninos são estimulados a praticar esportes, a participar de treinos para acostumar-se com a dureza, com quedas, as dores e para aprenderem a ser fortes”(2010, p. 127). Entretanto, no caso das meninas, a maioria continua sendo educada e tratada de forma diferente, demonstrando comportamentos caracterizados pela delicadeza e fragilidade, o que tende a deixá-las em desvantagem.

Na entrevista, quando os meninos diziam que “as meninas lascavam”, ou seja, chutavam suas pernas ao invés da bola, gerando muitas faltas, Talita relatou: *“Um dia M7 puxou minha camisa, eu caí e bati minha cabeça no chão”*. Da mesma forma que os meninos, Talita fica exposta e sujeita a se machucar sem poder demonstrar fragilidade que é tido como fraqueza para poder permanecer na brincadeira.

O que a jogadora pensa e o que pensam sobre ela

... não é por que eu jogo bola que eu sou menino, eu sou menina! (Talita)

Talita demonstrou um comportamento tímido ao ser entrevistada, falou pouco, usava mais o corpo para responder sim ou não, balançando a cabeça, mas expressou o que pensa sobre jogar com os meninos e como ela se percebe.

Quando perguntamos o que ela pensa sobre menina jogar bola, respondeu: *“Nada... é normal porque toda jogadora de futebol joga, por que eu não posso jogar?!”* Talita considera normal uma menina jogar e para justificar sua opinião toma como exemplo o futebol feminino. A escola é o espaço privilegiado onde ela desenvolve essa atividade, pois segundo a mesma, algumas vezes brinca com primos e colegas em lugares públicos quando leva a sua bola ou quando é convidada por algum grupo que esteja jogando. Segundo ela, até mesmo a mulher que faz seu transporte escolar incentiva a sua mãe: *“A menina da minha van é... disse que... pra minha mãe me colocar numa escolinha de futebol.”* De acordo com Talita, sua mãe não é contra ela gostar de jogar bola.

Contudo, nem todas as pessoas com quem convive direta ou indiretamente veem com bons olhos uma menina jogando futebol. Alguns colegas da sala como já vimos anteriormente, bem como, outros discentes da escola não concordam. Segundo a fala de Talita:

“M3 disse: você é menina não é pra joga bola! (...) Alunos do 5º ano disseram que eu era menino por que eu jogava bola ... eu não disse nada, num é porque eu joga bola que eu sou menino, eu sou menina!”

Talita se reconhece como menina e entende que não precisa ser menino para gostar de jogar bola. A fala do colega de grupo e dos alunos do 5º ano nos faz atentar para o que Finco afirma em seu artigo sobre os perigos da naturalização das relações sociais. A autora afirma que:

Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade. Meninas que passam a maior parte do tempo junto aos meninos e gostam de jogar futebol, ou meninos que gostam de se fantasiar e preferem brincar a maior parte do tempo com outras meninas passam a ser observados e questionados (FINCO, 2013, p. 6).

Dessa forma, meninos e meninas que ousam transgredir as barreiras sofrem com discriminações, preconceitos e estereótipos por

parte de familiares, docentes e colegas, que os pressionam a demonstrarem comportamentos dentro dos padrões da heteronormatividade, que é definido como sendo o conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade, reforçando concepções binárias e as normas de gênero. (CARVALHO *et al*, 2009, p. 20).

Apesar de achar normal menina jogar bola, o silêncio de Talita diante das acusações demonstra a ausência de argumentos para se defender diante de uma cultura que a todo instante diz onde e com quem ela deve estar e o que ela deve fazer, resultando em quem ela deve ser. De acordo com Finco:

Devemos estar atentos, pois o gênero (a condição social pela qual somos identificados como homens ou mulheres) e a sexualidade (a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se inextricavelmente vinculados em nossa sociedade. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino considerado como apropriado parece uma grande transgressão (FINCO, 2013, p.10).

Para Talita, não estar cumprindo com o papel que lhe foi pré-estabelecido pode, em alguns momentos, gerar dúvidas ou sentimento de culpa por transgredir as normas sociais. Para estar no grupo, mesmo se sentindo aceita, pelo fato dos meninos permitirem que ela jogue com eles, Talita precisa enfrentar as resistências explícitas e implícitas dos colegas. Ao indagarmos como ela se sentiu com o comportamento dos colegas que não a queriam no grupo, ela respondeu: *“Normal, por que uns deixaram e outros não deixaram... mas eu jogo porque M1 deixa eu jogar, aí eu jogo!”* M1 é o menino que a convidou para participar do seu time. Por jogar bem, aos poucos Talita vem ganhando espaço, mesmo que com conflitos dentro do seu time e do grupo. Os meninos que não concordam com sua permanência geralmente jogam no time oposto, mas houve relatos de palavras de ofensa e agressões físicas que foram interpretadas como falta por Talita e pelo grupo. Todavia, essas faltas foram cometidas por meninos, que não concordam com a permanência da menina no grupo, caracterizando assim

violência de gênero velada, já que eles que não a aceitam no jogo, pegam pesado com Talita usam o passe de bola para a agredir fisicamente e alegam terem cometido falta.

Diante de todos os desafios vivenciados para jogar bola, caso Talita não tivesse chance de jogar: “... *se eles não deixassem, eu ia brincar com as meninas*”. Ela se conforma diante da impossibilidade de jogar bola, caso M1 não a tivesse convidado, porque os espaços da escola são sexados e ela aprendeu que esse espaço é dos meninos, não lhe cabendo reclamar o direito de brincar do que mais gosta.

Afinal, quem pode brincar de jogar bola?

Por meio das observações e análise das entrevistas, podemos concluir que as relações de gênero nesse grupo, embora à primeira vista não pareça, estão se construindo de formas desiguais. A inclusão da menina no jogo de bola é condicionada a ela saber jogar. Isso implica em afirmar que de fato não há inclusão de gênero, pois as outras meninas são impedidas ou desmotivadas a jogar bola. Apesar de sentir-se aceita no grupo, Talita sofre exclusão, a qual fica evidente nas falas e ações de alguns colegas de sala. Em alguns momentos é tratada como transgressora, sendo repreendida, como no caso do colega de grupo que diz: “*Você é menina!*” Então por ser menina não deve querer jogar bola, ou estereotipada, a exemplo dos alunos do 5º anos, que disseram que ela é menino em razão da mesma jogar bola com os meninos.

A não aceitação de Talita no time por alguns meninos, fica evidente nas palavras e gestos dos colegas durante a brincadeira e nas entrevistas. Alguns suportam a presença de Talita, pois não têm o poder de excluí-la literalmente, já que o capitão do time, responsável pela organização do jogo e dono da bola, inseriu-a no grupo. Essa pequena ruptura, mesmo que condicionada, no modelo hegemônico, nos mostra que há muito a fazer para mudar as construções e relações de gênero no contexto escolar entre meninos e meninas. O machismo, a misoginia e a heteronormatividade, estão presentes no comportamento de meninos e meninas. Eles resistem para que elas não ocupem o espaço que eles consideram ser deles e elas, na

maioria das vezes, desistem de brincar de bola por acharem que jogar bola é brincadeira de menino, com exceção de Talita que resiste às dificuldades para brincar do que gosta.

Contudo, vemos na escola o local privilegiado para provocar mudanças e rupturas. Nelas encontramos a diversidade de sujeitos, cada um com suas subjetividades que muitas das vezes se encontram e se desencontram. A escola é o lugar dos conflitos entre as diferenças, mas também é o espaço do diálogo entre elas.

Referências

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** 5.ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand. Rio de Janeiro, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p.185-196.

CARRARA, Sergio; HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabiola; ARAUJO, Leila, BARRETO, Andreia (Orgs.). **Gênero e diversidade na Escola:** Formação de professoras/es em Gênero, sexualidade, Orientação sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de, MENEZES, Cristiane Souza de. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola:** por uma prática pedagógica inclusiva. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (Org.) et al. **Consciência de gênero na escola.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2000.

FINCO, Daniela. Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. **Pátio**. Revista do Grupo A Educação S.A n. 36, p. 4 -7 jul/set 2013.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PAECHTER, Carrie. Por que meninos e meninas escolhem brinquedos diferentes. **Pátio**. Revista do Grupo A Educação S.A n. 36, p. 12-15 jul/set 2013.

CECCHETTO, F; RIBEIRO, F. M. L.; OLIVEIRA, Q. B. M. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: MEC/Fiocruz, 2010. p. 121-146.

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza. MORAIS, Adenilda Bertoldo de. **Reflexos/contribuições da prática docente na violência de gênero em sala de aula**. In: IV Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: subjetividades e contradiscursos, 2013. UFPB/UEPB. (Arquivo pessoal)

VIANNA, Cláudia Pereira. GOMES, Lisandra Ogg. O que dizem as crianças sobre as questões de gênero. **Pátio**. Revista do Grupo A Educação S.A n. 36, p. 8-11 jul/set 2013.

Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR: do pessoal ao institucional¹

Maria Eulina Pessoa de Carvalho²

Glória Rabay³

Introdução

Em 2012, concorremos à Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA N°32/2012 com um projeto de pesquisa sobre a Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero - REDOR, seus núcleos e grupos de estudos de gênero, e suas acadêmicas feministas (CARVALHO, 2012b). Nós mesmas somos fundadoras de um desses núcleos que integra a rede: o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O NIPAM foi

1 Projeto financiado pelo CNPq. Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA N° 32/2012. Processo: 404888/2012-7. NIPAM/PPGE/UFPB, João Pessoa. Ver referência completa (CARVALHO, 2012b). Agradecemos a colaboração da colega Flávia Maia Guimarães e das bolsistas: Adenilda Bertoldo Alves de Moraes, Mayanne Júlia Tomaz e Karina Ingredy Leite da Silva.

2 Professora Titular do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). mepcarv@gmail.com.

3 Professora do Departamento de Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). gloria.rabay@gmail.com

articulado em 1999, mas só foi formalizado em 2003 (pela Resolução Nº 10/2003 do CONSUNI/UFPB), depois de um longo e complicado processo de tramitação de sua proposta de criação em vários departamentos. Antes disso, uma de nós, Glória Rabay, havia participado da própria criação da REDOR e organizado um encontro da rede em 1995.

O NIPAM foi criado bem mais tarde do que muitos outros núcleos e grupos integrantes da REDOR. Em 1983, os primeiros núcleos criados no Nordeste e no Brasil foram o Família, Gênero e Sexualidade (FAGES/UFPE) e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA). Na região Norte, o pioneiro foi o Grupo de Estudos e Pesquisas “Eneida de Moraes” sobre a Mulher e Relações de Gênero (GEPEM/UFPA), criado em 1994.

Visando a estimular o desenvolvimento e a divulgação de estudos sobre a mulher e relações de gênero no Norte e Nordeste do Brasil, a REDOR foi criada em 12 de setembro de 1992, em Salvador, por iniciativa do NEIM/UFBA, que realizou o I Encontro Regional de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero do Norte/Nordeste, com financiamento da Fundação Ford (Rabay; Carvalho e Silva, 2013). Sua ata de fundação foi assinada por 33 participantes de 12 núcleos e grupos ou articulações pró-núcleo de oito estados: Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Pará.

Desde então, a REDOR impulsionou a criação de novos núcleos nas universidades das duas regiões e atualmente reúne 28 núcleos/grupos no Nordeste e 5 no Norte. Promove encontros anuais, atualmente bianuais, de socialização de estudos e pesquisas.

A rede andava em crise, sendo sustentada apenas pelos encontros, que já não tinham tanto impulso. Quando o NIPAM/UFPB aceitou o desafio de promover o 17º Encontro da REDOR, em 2012, surgiu a ideia de propor esta pesquisa, como uma estratégia para impulsionar a rede, além de recuperar a sua história.

Assim, o projeto de pesquisa objetivou visibilizar as contribuições das mulheres ao conhecimento acadêmico e o trabalho sobre gênero

na educação superior⁴, através de dois procedimentos: mapeamento e análise das trajetórias e contribuições dos núcleos/grupos de estudos de gênero integrantes da REDOR; e construção das biografias (ou coleta de autobiografias) de 20 acadêmicas feministas, com destaque para as fundadoras dos núcleos e da REDOR.

A pesquisa justifica-se pelas importantes contribuições desses núcleos/grupos que são resumidamente: impulsionar os estudos de gênero nas instituições de educação superior (IES); formar novas gerações de acadêmicas feministas; e promover intervenções institucionais e sociais comprometidas com a equidade de gênero. Todavia, eles enfrentam o desafio da sustentabilidade em suas Instituição de Ensino Superior (IES), e conseqüentemente, a REDOR enfrenta idêntico desafio. A seguir, discorreremos brevemente sobre o desenvolvimento dos estudos das mulheres, feministas e de gênero nas IES e os atuais desafios dos núcleos e grupos de estudos de gênero, antes de destacar alguns dos resultados da pesquisa documental e empírica.

Estudos de Gênero na Educação Superior: Desafios dos Núcleos e Grupos

Pode-se dizer que os estudos feministas são o braço acadêmico do movimento feminista. A conscientização feminista requer educação em geral e uma educação feminista em particular, que pode ser informal e formal. A chamada segunda onda do feminismo, que eclodiu a partir da década de 1960, é precedida da conquista dos direitos à educação e ao voto, e está relacionada ao aumento do acesso das mulheres à educação superior, como estudantes e professoras. Foi então que surgiram os estudos da mulher (posteriormente denominados estudos de gênero), inicialmente em universidades norte-americanas e europeias e, logo, em vários países, entre os quais o Brasil.

Nesse contexto, na segunda metade do século XX, a igualdade entre homens e mulheres passou a ser um dos princípios fundamentais

⁴ Registra-se que este projeto se articula a outro denominado Gênero e Educação Superior: Políticas, Narrativas e Currículo (CARVALHO, 2012a), de intercâmbio com a Universidade de Barcelona (MONTANÉ, 2012).

do Direito, a perspectiva de gênero se tornou indispensável para pensar e realizar o desenvolvimento social e humano (via políticas públicas com transversalidade de gênero ou especificamente para mulheres), e os estudos de gênero fomentaram novas áreas de conhecimento e questões. De 1975 a 1995, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou quatro conferências mundiais sobre a mulher, que resultaram em compromissos governamentais de políticas para as mulheres. No século XXI, apesar do enfraquecimento da institucionalidade do Estado e da desregulação dos mercados financeiros e de trabalho, promovidos pela ideologia neoliberal, as políticas públicas de gênero continuam a avançar nos Estados democráticos (CEPAL, 2010). “A igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres” é um dos Objetivos do Milênio (<http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw49/documents.html>).

No Brasil, os estudos sobre a mulher ganharam impulso durante a Década da Mulher, 1975-1985, declarada pela ONU, com o surgimento de grupos feministas e publicações sobre as desigualdades de sexo, ainda sob a ditadura militar (COSTA, 2009). Na década de 1980, se criaram GT sobre o tema em várias associações científicas das ciências sociais e humanas, e surgiram os primeiros núcleos de estudos da mulher em universidades, os quais foram fundamentais para a entrada dos estudos de gênero nas universidades (BLAY, 2006). Porém, até então os estudos feministas concentravam-se nas regiões Sudeste e Sul; no Norte e no Nordeste só foram impulsionados na década seguinte, com a criação da REDOR.

Foi no “Primeiro Encontro Nacional de Núcleos de Estudos sobre a Mulher nas Universidades Brasileiras”, promovido em 1991 pela Profa. Eva Blay na Universidade de São Paulo (USP), que as pesquisadoras do Norte e Nordeste convidadas ao evento sentiram seu isolamento, não apenas em relação ao Sudeste e Sul, mas entre elas próprias em suas regiões (RABAY, CARVALHO e SILVA, 2013). A ideia de articular as pesquisadoras do Norte e Nordeste nasceu aí e foi produtivamente efetivada pelo NEIM/UFBA, como já se mencionou acima.

Cabe lembrar que foi na segunda metade do século XX que ocorreu a reversão do “hiato de gênero” em todos os níveis da educação brasileira

(BELTRÃO e ALVES, 2009), e na década de 1970 que se deu o ingresso massivo das mulheres nos cursos superiores, com destaque para as áreas de Ciências Humanas e Sociais (ROSEMBERG, 1994). Na década de 1990, verificou-se significativo crescimento das taxas gerais de escolaridade feminina em todos os níveis, inclusive no superior e na pós-graduação, como estudantes e docentes (RISTOFF et al, 2007; GODINHO et al, 2005), e as questões de gênero começaram a ganhar visibilidade na pesquisa e na política educacional brasileira (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

Todavia, apesar dos avanços, reconhece-se a presença minoritária da mulher no campo da produção do conhecimento científico em todo o mundo (COOPER & EDDY et al, 2010). A ligeira vantagem quantitativa das mulheres em matrículas e conclusões de cursos superiores decorre de sua concentração nas áreas das ciências humanas e sociais, em algumas subáreas da saúde, no magistério e nas profissões ligadas ao cuidado; e não acarretou inclusão significativa nas ciências exatas, engenharias e tecnologia, na pesquisa ou em posições de prestígio e poder no mundo acadêmico (BLAY, 2002; ROSEMBERG, 2002; GODINHO *et al.*, 2005; CARVALHO, 2006; RISTOFF *et al.*, 2007; RISTOFF *et al.*, 2008; CARVALHO & RABAY, 2011). No Brasil, elas ainda são minoria dos docentes da educação superior (INEP, 2013), têm baixa participação na pesquisa em geral (TAVARES, 2008) e, especialmente, em algumas áreas do conhecimento (as masculinas, das ciências duras), bem como no topo da carreira acadêmica. Os obstáculos que dificultam o acesso ou excluem a mulher do topo da carreira são conhecidos: família e maternidade; o “teto de vidro”, que resulta da exclusão ou auto exclusão das mulheres da cultura e das redes masculinas e do *habitus* feminino não competitivo (CARVALHO, 2014).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, lançada pela UNESCO em 1998, reconheceu o desequilíbrio na participação de mulheres e homens na educação superior e assinalou como objetivo prioritário a promoção do acesso e o fortalecimento da participação das mulheres mediante cinco grandes eixos de ação: a sensibilização, o desenho curricular, a pesquisa e extensão, a cultura institucional e a coordenação interinstitucional (UNESCO, 1998). Para avançar tal objetivo, a ação dos Núcleos de Estudos de Gênero das IES é

importante e estratégica. Por um lado, a participação de mulheres e homens na educação superior, como discentes e docentes, na formação, pesquisa e gestão, continua desequilibrada, constatando-se segregação horizontal e vertical de sexo/gênero. Por outro lado, a criação de novas áreas de conhecimento derivadas dos estudos de gênero inter/transdisciplinares na educação superior potencializa o desenvolvimento e a inovação científica e cultural.

Nesse sentido, em 2005, a Secretaria de Políticas para as Mulheres lançou (em parceria com o MCT, o CNPq, o MEC e o UNIFEM) o Programa Mulher e Ciência com três estratégias de intervenção: financiamento de projetos de pesquisa na área de gênero, mulheres e feminismos, via edital específico do CNPq, como o que beneficiou este projeto; instituição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, um concurso de redações ou artigos científicos sobre as questões de gênero, para estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação; e realização de Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa “Pensando Gênero e Ciências” (BRASIL, 2008). O tema do segundo encontro, realizado em 2009, foi a institucionalização dos estudos feministas, de gênero e mulheres nos sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia no país, em consonância com o II Plano Nacional de Políticas para Mulheres, sendo veiculadas várias recomendações, dentre as quais o apoio institucional a grupos e núcleos de estudo dessas temáticas (SPM, 2010, p. 155). Por sua vez, o atual Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM 2013/2015) também destaca, entre suas ações, o apoio à constituição e fortalecimento de núcleos de gênero nas universidades, especialmente as públicas (BRASIL, 2013).

A crítica feminista denunciou que os critérios de validação do conhecimento científico se baseiam em noções androcêntricas ocidentais de objetividade, neutralidade, racionalidade e na dicotomia sujeito-objeto, tomadas como normas universais; e que a formação, as práticas e as instituições científicas são gendradas (HUMM, 1989; SCHIEBINGER, 2001); em contraposição, propõe uma epistemologia que reconhece o lugar da subjetividade, do corpo e da emoção no conhecimento, concebido como práxis, conscientização e empoderamento individual e coletivo (HUMM, 1989; DENZIN; LINCOLN, 2006). Assim, os núcleos de estudos

de gênero desconstroem o saber acadêmico tradicional, androcêntrico e positivista, e oferecem novas possibilidades cognitivas. Ademais, a inclusão da perspectiva de gênero na educação superior visa a promover uma mudança ética nas instituições no sentido da incorporação dos princípios de equidade e diversidade (MONTANÉ; CARVALHO, 2012).

A efetiva equidade de gênero na educação superior requer justiça do reconhecimento para a transformação das relações na vida institucional e a difusão de uma nova cultura (MONTANÉ; CARVALHO, 2012). Nesse sentido são desafios das IES e de seus núcleos e grupos de estudos de gênero:

- Transversalizar a temática de gênero na vida acadêmica em todas as suas dimensões;
- Equilibrar a participação de mulheres e homens em todos os cursos superiores e áreas de conhecimento, como estudantes e docentes;
- Transformar as representações e as práticas androcêntricas do conhecimento e do trabalho acadêmico, incluindo mais mulheres na pesquisa e na gestão das IES e do sistema de ciência e tecnologia;
- Transformar as culturas acadêmicas de diferentes departamentos, cursos, disciplinas e áreas do conhecimento, para erradicar obstáculos e formas de discriminação, desvalorização e exclusão sutis, baseados em gênero, que afetam sobretudo as mulheres;
- Aprofundar o conhecimento acerca dos aspectos mais qualitativos da equidade de gênero nas relações institucionais cotidianas;
- Empoderar as mulheres tanto no contexto das IES quanto fora dele através das ações de formação e extensão.

Trajetória dos Núcleos e Grupos de Estudos de Gênero integrantes da REDOR

A pesquisa buscou realizar levantamento e análise documental da trajetória de cada núcleo/grupo integrante da REDOR, considerando: origem/histórico e características da inserção institucional; caracterização

das/os integrantes, inclusive por área do conhecimento; características da atuação, linhas e projetos de pesquisa, ações de extensão e formação; intervenções na política institucional (impacto interno); parcerias e intervenções sociais (impacto externo).

Para isso, solicitou-se diretamente a cada núcleo/grupo materiais relativos a sua história e produção através de um formulário/quadro enviado e reenviado por e-mail, de fevereiro de 2013 a outubro de 2014; fez-se uso ainda de telefonemas para confirmar nomes e endereços e avisar do envio do e-mail. De 105 e-mails enviados, 31 voltaram, 5 foram respondidos indicando encaminhamento a outro endereço, e apenas 8 devolveram o quadro preenchido. Também foram examinados anais de eventos sediados pelos diversos núcleos/grupos e os Currículos Lattes de suas fundadoras e atuais dirigentes (CARVALHO, 2015).

Levantou-se um total de 35 núcleos e grupos de estudos de gênero, por estado e IES: 17 núcleos e 12 grupos na região Nordeste; e 4 núcleos e 2 grupos na região Norte. Durante o período de inscrição ao 18º Encontro da REDOR, realizado em 2014, na UFRPE, fez-se um convite aos núcleos/grupos filiados à rede para atualizarem ou preencherem o quadro, que foi disponibilizado em seu site (http://18REDOR.files.wordpress.com/2014/05/quadro-de-nucleos-e-grupo-de-estudos-da-REDOR_11-maio.pdf). Contudo, faltam informações sobre 13 núcleos e grupos e não se pode verificar se todos os 35 ainda se encontram ativos (CARVALHO, 2015). Quadros com as informações obtidas pela pesquisa estão publicados no site da REDOR.

Em síntese, os núcleos e grupos integrantes da REDOR foram fundados entre 1983 e 2009, com significativa concentração entre 1991 e 1998, e na região Nordeste. Na década de 1980 foram fundados cinco núcleos/grupos; na década de 1990, entre 1991 e 1998, foram fundados doze, sendo seis de 1991 a 1993; já na década de 2000 foram fundados apenas três (CARVALHO, 2015).

De 1983 a 1993, surgiram onze núcleos/grupos de estudos de gênero no Nordeste. Cabe destacar que em 1998 foi fundado o Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidades (GEMA/UFPE), vinculado à ONG Papai, o único fundado por professores/homens feministas: Benedito

Medrado e Jorge Lyra. O GEMA tem diversos projetos de formação, extensão e pesquisa nas seguintes linhas: processos psicossociais, poder e práticas coletivas; produção de sentidos em saúde; homens, masculinidades e contextos sociais; estudos e políticas feministas.

Em 1994, foi fundado o Grupo de Estudos e Pesquisas “Eneida de Moraes” sobre a Mulher e Relações de Gênero (GEPEM/UFPA), o primeiro da região Norte, fundado por Maria Luzia Miranda Álvares. Mais recentemente, em 2009, foi fundado o Núcleo de Estudos de Gênero na Amazônia (NEGA) na Universidade Federal do Acre. Existem ainda três núcleos/grupos nos estados do Amazonas, Rondônia e Tocantins, todavia não obtivemos informação sobre seus anos de fundação.

Em geral, esses núcleos e grupos estão vinculados às áreas de ciências sociais e humanas, onde se inserem suas fundadoras. Os núcleos são órgãos da estrutura universitária, potencialmente mais estáveis do que os grupos. Também são interdisciplinares, envolvendo participantes de diversos departamentos e centros. Os grupos, cadastrados no CNPq e vinculados a um programa de pós-graduação, costumam ser pequenos e não chegam a ser interdisciplinares em sua composição. Todavia há autodenominados grupos bem consolidados e até maiores do que núcleos, como é o caso do GEPEM/UFPA (<http://www.ufpa.br/projetogepem/>) [<http://gepemufpa.blogspot.com.br/>), que conta com informativo próprio (<http://jornaliaras.ufpa.br/>) e desenvolve várias linhas de pesquisa: mulher e participação política; mulher, relações de trabalho, meio ambiente e desenvolvimento; gênero, identidade e cultura; gênero, arte/literatura e educação; gênero, saúde e violência.

Ao longo de sua história, todos os núcleos e grupos desenvolveram e desenvolvem diversos projetos e ações de ensino, extensão e pesquisa, em articulação com as políticas públicas e movimentos sociais. Cabe ressaltar seu amplo papel formador e de mudança cultural, que extrapola o contributo de ações e projetos, e o âmbito de suas IES, na medida que suas intervenções sociais e educativas têm se dado em parceria com ONGs, escolas, grupos de mulheres e associações locais.

O núcleo mais bem sucedido é o NEIM/UFBA, que desde sua origem vem exercendo um importante papel para os estudos de gênero

nas duas regiões, tendo criado a REDOR e sediado a rede durante algum tempo, além de organizar seus encontros em 1992, 2001 e 2005. Fundado em 1983, por Ana Alice Costa e Cecília Sardenberg, entre outras docentes, hoje tem prédio próprio, cursos de graduação – Bacharelado em Gênero e Diversidade, criado em 2008; e mestrado e doutorado – o Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulher, Gênero e Feminismo, criado em 2005, pioneiro no Brasil e na América Latina.

Em suma, os núcleos e grupos de estudos de gênero das IES do Norte e Nordeste brasileiros, integrantes da REDOR, têm uma trajetória de 32 anos; e a REDOR, por sua vez, tem uma história de 23 anos. Se, por um lado, a dificuldade que esta pesquisa encontrou para obter dados documentais sobre a trajetória de cada núcleo/grupo indica sua fraca institucionalização nas IES das duas regiões, por outro lado, o núcleo e o grupo mais institucionalizados e produtivos, o NEIM/UFBA e o GEPEM/UFGA, sinalizam os caminhos de sucesso a serem seguidos pelos demais.

As Acadêmicas Feministas da REDOR

Uma parte importante da pesquisa envolveu a recuperação das trajetórias das feministas acadêmicas fundadoras dos núcleos de estudos de gênero e da REDOR, sócias históricas da rede e atuais dirigentes de núcleos ou grupos, conforme a disponibilidade dos sujeitos. Para isso, foram realizadas entrevistas biográficas, no marco da investigação feminista narrativa, ou coletadas autobiografias de 20 acadêmicas feministas (CARVALHO, 2015).

A investigação biográfico-narrativa feminista buscou, assim: registrar as histórias de vida e perspectivas das acadêmicas feministas, com ênfase em suas motivações e visões acadêmico-científicas e feministas, o desenvolvimento de suas carreiras docentes, suas perspectivas sobre o futuro dos núcleos e da REDOR e sobre a formação de novas gerações de acadêmicas feministas; e compreender, a partir de um conhecimento situado (HARDING, 1993), suas trajetórias profissionais e de vida, evidenciando estratégias de adaptação, resistência e criação na pesquisa, na docência e na gestão em contextos universitários e de desigualdade. Considerou-se que, através de sua própria biografia, os sujeitos articulam, de forma

complexa, conhecimentos sobre as relações sociais e as experiências vividas (CARVALHO, 2012b).

As entrevistas foram realizadas face a face (gravadas e filmadas) e também por e-mail. Utilizou-se o procedimento do ciclo de entrevistas, com retorno de transcrições, construção das histórias de vida e devolução às entrevistadas para aprofundamento, de acordo com o modelo de Kelchtermans (1994), que propõe um ciclo de aprofundamento sucessivo na realização da entrevista biográfica, que pode assumir focos de interesse distintos (trajetória, identidade profissional, vivência atual do exercício profissional). As entrevistadas foram induzidas a reconstruir, de modo cumulativo, suas biografias profissionais, organizando retrospectivamente suas experiências e desenhando o horizonte e expectativas futuras (ATKINSON, 1998; FERNANDEZ CRUZ, 1995). Entre uma entrevista e outra há um momento de inter-análise, de preparação dos temas que necessitam ser abordados ou aprofundados. Assim, após a primeira entrevista o texto transcrito foi submetido a uma primeira análise, a partir de uma reconstrução inicial, buscando-se pontos obscuros, “em branco”, desconectados, os quais geraram novas questões propostas em entrevista posterior. Nesse momento de inter-análise também se estabelecem as primeiras hipóteses interpretativas das fases, incidentes críticos, dinâmicas que configuram a trajetória de vida etc, para contraste na entrevista seguinte (CARVALHO, 2012b). Os sucessivos momentos do ciclo de entrevistas se beneficiaram também da comunicação por e-mail na construção e reconstrução das histórias narradas na primeira entrevista face a face.

Como os sujeitos desta pesquisa são acadêmicas, cujo ofício inclui necessariamente o domínio privilegiado da escrita, convidou-se as docentes a escreverem autobiografias, com base em roteiro previamente fornecido, visando incluir mais sujeitos e ampliar a pesquisa. No caso dos textos autobiográficos também se deu *feedback* e, eventualmente, se propuseram acréscimos e reelaborações.

Foram realizadas 14 entrevistas biográficas gravadas em áudio (e alguns trechos em vídeo) e coletados 6 textos autobiográficos junto às acadêmicas feministas. Foram entrevistadas: Ana Alice Alcântara Costa,

Alda Britto da Motta e Maria Cecília Bacellar Sardenberg, do NEIM/UFBA; Maria Luzia Miranda Álvares, do GEPEM/UFPA; Maria Mary Ferreira, do NIEPEM/UFMA; Margarete Edul Prado Lopes, do NEGA/UFAC; Iraíldes Caldas Torres, do NEIREGAM/UFAM; Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo, do NEGIF/UFC; Cristina Buarque, da Fundação Joaquim Nabuco/PE; Laura Susana Duque Arrazola, do NUPEM/UFRPE; Diomar das Graças Motta e Maria de Lourdes Leitão, respectivamente do GERAMUS e GEMGE, ambos da UFMA; Inez Nery, do NEPEM/UFPI; e Glória Rabay, do NIPAM/UFPB. Escreveram autobiografias 6 docentes: Maria Helena Santana Cruz, do NEPIMG/UFS; Elvira Simões Barretto e Nádia Regina Loureiro de Barros Lima, do NTMC/UFAL; Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, NPAMC/UFRPE; Denise M. Cardoso, do GEPEM/UFPA; e Maria Eulina Pessoa de Carvalho, do NIPAM/UFPB (CARVALHO, 2015).

Existem raros trabalhos sobre a história da REDOR: um de Cecília Sardenberg (2005) e mais um de Ana Alice Costa, Cecília Sardenberg e Iole Vanin (2010); outro de Gema Esmeraldo (2010); e finalmente, o mais recente, de Maria Mary Ferreira (2012). As primeiras militantes feministas acadêmicas encontraram e transpuseram barreiras para criarem e sustentarem seus núcleos e grupos. Suas visões e avaliações sobre as mudanças alcançadas ao longo da história dos núcleos e grupos é um interessante objeto de investigação sobre o cotidiano acadêmico, profissional e vital no passado recente e no presente. Ademais, é fundamental recuperar e registrar suas histórias de pioneirismo no tocante à construção do campo dos estudos de gênero no Brasil e nas regiões Norte e Nordeste, à institucionalização de seus grupos/núcleos em suas IES, e ao desenvolvimento de suas próprias carreiras acadêmicas num campo de conhecimento novo e marginal⁵.

As biografias e autobiografias das feministas acadêmicas da REDOR propiciam diversas possibilidades de análise de dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Uma breve análise preliminar evidencia que os estudos feministas influenciaram as vidas pessoal e profissional das docentes, contribuindo para suas motivações e visões acadêmico-

5 As biografias e autobiografias das feministas acadêmicas de REDOR serão reunidas em livro a ser lançado na 19ª Reunião, que ocorrerá em 2016 na Universidade Federal de Sergipe.

científicas, bem como para rupturas em suas vidas pessoais, como o divórcio, conforme relatam Alda Motta, Ana Alice Costa e Elvira Barretto, mulheres de três diferentes gerações. Todas abordaram questões de gênero em suas teses de doutorado e algumas já no mestrado, especializando-se no campo dos estudos feministas. Algumas exerciam e exercem a militância feminista fora da academia, a exemplo de Cristina Buarque, Maria Mary Ferreira, Ana Alice Costa e Glória Rabay; algumas exerciam também outros tipos de militância, por exemplo, sindical/docente, como Gema Esmeraldo; outras se engajaram no movimento feminista depois de abraçarem os estudos de gênero, como Luzia Álvares. Praticamente todas militam dentro da academia para manter seus núcleos/grupos e sofrem discriminação na academia por pesquisarem gênero:

Senti discriminação o tempo todo por ser feminista ou fazer estudos feministas ou de gênero. Não eu sozinha, entendeu? Mas o NEIM enquanto instituição. Primeiro, o NEIM é conhecido como a Baixa das Sapateiras... [Cecília Sardenberg, NEIM/UFBA].

Nós somos muito cobradas pela academia, que tenta desqualificar a nossa produção [Maria Mary Ferreira, NIEPEM/UFMA].

Alguns professores que chegavam de fora perguntavam assim: E a Luzia? Ah, a Luzia é uma louca! ... era vista naquele momento como uma louca [por estudar gênero] [Luzia Álvares, GEPEM/UFPA].

Não foi difícil a criação do núcleo, a dificuldade está em fazer crescer, porque há uma grande resistência ao trabalho com essa temática. Senti muito preconceito por estudar mulher... [Gema Esmeraldo, NEGIF/UFC].

Sobre as perspectivas de futuro dos núcleos/grupos e da REDOR, as docentes afirmaram sua importância em incentivar, manter e fortalecer os estudos feministas e de gênero e contribuir para a luta contra a discriminação, subordinação e desigualdade de gênero. Expressaram o desejo de fortalecer os laços construídos desde a fundação da REDOR

e ampliar o espaço específico da rede, através do desenvolvimento de pesquisas em rede e da formação de novas pesquisadoras feministas, abrindo espaço para que as que estão chegando possam se incorporar (CARVALHO, 2015).

Todavia, apesar de todas ressaltarem a importância da rede e o desejo de continuidade, algumas avaliam que a REDOR “perdeu” o rumo por não conseguir realizar ações coletivas e, efetivamente, só se articular para os encontros. No início, a rede desenvolveu um projeto de pesquisa coletivo, mas *“depois que acabou o financiamento [da Fundação Ford], ficou difícil... Além disso, as pessoas [e núcleos/grupos] não pagam as anuidades”*, lembra Cecília Sardenberg, do NEIM/UFBA. Além do problema financeiro de sustentação da rede, também é difícil manter a comunicação entre os encontros, já que não há mais projetos de pesquisa ou quaisquer outros, em rede.

Na trajetória da REDOR também ocorreram desgastes causados por disputas internas, como pontua Alda Motta, do NEIM/UFBA: *“Algumas brigas internas, algumas disputas de poder, que infelizmente acontecem, enevoaram aquela coisa toda solidária e de aprendizado que a gente tinha”*. Isso sugere que as questões de poder entre as mulheres precisam ser contempladas e até mesmo pesquisadas: entre docentes de distintas áreas do conhecimento e filiações teóricas, entre umas “mais acadêmicas” e outras “mais militantes”, vindas dos movimentos sociais, entre estabelecidas e aspirantes... A *sororidade*, constantemente evocada por Lilian Conceição da Silva Pessoa de Lira, que secretariou a organização do 18º Encontro, realizado na UFRPE, precisa ser objeto de reflexão e nutrição para ser sustentada e fortalecida em rede.

Breve Conclusão e Convite

Como vimos, as fundadoras e atuais coordenadoras dos núcleos e grupos de estudos de gênero nas IES lutam para mantê-los, buscando recursos e reconhecimento internamente e externamente. A criação de redes internas (na IES, por exemplo entre vários grupos) e a manutenção da REDOR (a rede regional) são um contínuo desafio. A enorme

difficuldade para obtenção de informações sobre o histórico e trajetória dos núcleos e grupos indica sua fraca institucionalização e o caráter de militância de sua construção e sustentação. O que vem sustentando a rede é, efetivamente, a realização dos eventos anuais, posteriormente bianuais. Esses encontros periódicos promovem o intercâmbio de estudos entre pesquisadoras/es e estudantes das duas regiões e contribuem para o avanço e legitimação dos estudos feministas e de gênero nas IES e além delas (CARVALHO, 2015).

A frequência aos encontros tem crescido, tanto de docentes, quanto de discentes, verificando-se maior participação local. A enorme distância e custo de deslocamento entre as duas regiões dificulta tanto o deslocamento de pesquisadoras/es entre as duas regiões quanto a realização de encontros na região Norte, de forma que os encontros têm se concentrado no Nordeste, quadro que cumpre alterar no futuro.

A pesquisa também objetivou mapear o desenvolvimento da produção científica nos GT da REDOR em 17 encontros realizados de 1992 a 2012, com base nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos apresentados, o que só foi possível superficialmente, tanto por dificuldade de acesso aos materiais, quanto pela falta de recursos humanos para empreender tal tarefa (CARVALHO, 2015).

Originalmente a REDOR tinha oito grupos de trabalho (GT): Gênero e Educação; Gênero e Geração; Gênero e Saúde; Gênero e Violência; Gênero, Identidade e Cultura; Gênero, Literatura e Comunicação; Gênero, Relações de Trabalho e Meio Ambiente; Feminismo e Política. Nos últimos encontros têm sido criados novos GT, a exemplo de Gênero e Direito; Gênero e Relações Etnicorraciais; Gênero e Sexualidade; Gênero, Homens e Masculinidades; Gênero, Cultura Popular e Artes; Gênero e Ruralidades.

Também cresce o número de trabalhos a cada novo encontro: se foram 53, em 1995, no 4º Encontro realizado na UFPB, em 2012, no 17º Encontro, também realizado na UFPB, o número de trabalhos chegou a 245. Neste interstício houve momentos de ascensão, mas houve também momentos de crise e descenso, fazendo algumas participantes, inclusive,

chegarem a propor o fim da rede no 15º Encontro no Maranhão, em 2009. Todavia, em anos mais recentes houve uma retomada da REDOR. Em novembro de 2012, o já referido 17º Encontro, realizado pelo NIPAM/UFPB, em João Pessoa, contou com 245 trabalhos apresentados em 13 GT (<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/>). E no último encontro, realizado em 2014 na UFRPE, em Recife, evidenciou-se um crescimento significativo da rede: cerca de 800 inscrições, com 267 trabalhos apresentados em 19 GT (<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor>).

Cresce, ainda, a participação masculina: no 4º Encontro, realizado em 1995, na UFPB/João Pessoa, não houve participação de nenhum pesquisador. Dois anos depois, no 6º Encontro, realizado na UFAL/Maceió, registrou-se a participação 8 autores de trabalhos. Em 2002, no 11º Encontro na UFS/Aracaju, foram 17 autores; e em 2009, no 15º Encontro na UFMA/São Luís, foram apenas 20 autores. Já em 2012, no 17º Encontro, realizado outra vez na UFPB/João Pessoa, o número de homens pesquisando a temática chegou a 82. E, finalmente, no 18º Encontro, realizado na UFRPE/Recife registrou-se a participação de 73 autores.

Avaliar a produção científica de cada GT⁶ e a evolução da produção ao longo das reuniões é uma tarefa interessante para ser empreendida entre as reuniões, congregando o grupo num projeto coletivo interinstitucional, com diversas possibilidades de análise.

Referências

ATKINSON, Robert. *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. “A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

6 Agradecemos a Maria Mary Ferreira (NIEPEM/UFMA) a doação de sua coleção de anais de encontros da REDOR, que foram digitalizados e disponibilizados o site da rede. Ver <http://paradoxzero.com/zero/redor/>

BLAY, Eva Alterman. Núcleos de estudos da mulher X academia. **Pensando gênero e ciência**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005, 2006. Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BLAY, E. A. Gênero na Universidade. **Educação em Revista**. UNESP, Marília, nº 3, 2002, p.73-78.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 204 p. Disponível em: <http://www.spm.rs.gov.br>. Acesso em: 1 Mar. 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR: do pessoal ao institucional**. Relatório de Pesquisa. Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA N° 32/2012. Processo: 404888/2012-7. NIPAM/PPGE/UFPB, João Pessoa, 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Relações de gênero na educação superior: análise da produção de artigos em periódicos**. Relatório Técnico. Edital/Chamada: Produtividade em Pesquisa - PQ – 2010. Número do processo: 307212/2010-6. João Pessoa: NIPAM/PPGE/UFPB, 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Gênero e educação superior: políticas, narrativas e currículo**. Projeto 303/13. Programa CAPES/DGU 040/2012. NIPAM/PPGE/UFPB, João Pessoa, 2012a.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR: do pessoal ao institucional.** Projeto de Pesquisa. Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 32/2012. Processo: 404888/2012-7. NIPAM/PPGE/UFPB, João Pessoa, 2012b.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?** Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 28 a 30 de agosto de 2006.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; MONTANE, A. Políticas de equidade de gênero na educação superior na Espanha e no Brasil: avanços e limites. **Labrys** (Edição em Português. Online), v. 22, p. 10, 2012.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Gloria. Gênero e carreiras universitárias em 50 anos na Universidade Federal da Paraíba. In: B. RAMALHO; J. BELTRÁN; M. E. P. de CARVALHO; A. V. S. DINIZ (Orgs.). **Reformas Educativas, Educação Superior e Globalização em Brasil, Portugal e Espanha.** Alzira, ES: Editorial Germania, 2011. p. 237-269.

CEPAL. **La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir.** Brasília: Naciones Unidas, 2010. Disponível em: <http://www.ecac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/39710/P39710.xml&xsl=/ps33/tpl/p9f.xsl&base=/ps33/tpl/top-bottom.xsl>. Acesso em: 10 mar. 2012.

COOPER, J.; EDDY, P.; HART, J.; LESTER, J.; LUKAS, S.; EUDEY, B.; GLAZER-RAYMO, J.; MADDEN, M. *Improving gender equity in postsecondary education.* In: KLEIN, S. S. (Gen. Ed.). **Handbook for Achieving Gender Equity through Education**, 2. ed., New York and London: Routledge, 2010. p. 631-653.

COSTA, Ana Alice Alcântara, O feminismo brasileiro em tempos de Ditadura Militar. **Labrys estudos feministas**, janeiro/dezembro 2009.

COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília M. B.; VANIN, Iole. A institucionalização dos estudos feministas e de gênero e os novos desafios. IN: Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pensando gênero e ciência**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas — 2009, 2010. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, DF.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESMERALDO, Gema Galgani S.L. A formação em estudos de gênero, mulheres e feminismos: impasses, dificuldades e avanços. In: SPM. **Pensando gênero e ciências**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas — 2009. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República, 2010, p. 91-101. Disponível: <http://www.SPM.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/spm-nucleos-web.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (1995). *Ciclos en la vida profesional de los profesores*. **Revista de Educación**, 306, p. 153-203.

FERREIRA, M. M. Trajetórias de Estudos e Pesquisa em gênero no Norte e Nordeste: A REDOR e seus paradoxos. A REDOR e os estudos de gênero no Norte e Nordeste. In FERREIRA, Maria Mary. **Conhecimento Feminista e Relações de Gênero no Norte e Nordeste Brasileiro**. São Luiz: Redor; NIEPEM, 2012, p. 19-31.

GODINHO, T.; RISTOFF, D.; FONTES, A.; XAVIER, I. de M. & SAMPAIO, C. E. M. (Orgs.). **Trajetória da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003**. Brasília: INEP, 2005.

HARDING, Sandra. *Rethinking strong-point epistemology: What is “strong objectivity”?* In: Linda Alcoff & Elizabeth Potter (Eds). **Feminist Epistemologies**. London, New York: Routledge, 1993.

HUMM, M. *The Dictionary of Feminist Theory*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1989.

INEP. **Censo da educação superior**: 2011. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KELCHTERMANS, Geert. *Biographical methods in the study of teachers' professional development*. In: Ingrid CALGREN, Gunner HANDAL & Sveinung VAAGE (Eds.), *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994, p.93-108.

MONTANÉ LÓPEZ, Alejandra. *Género y educación superior: políticas, narrativas y curriculum*. Programa Hispano-Brasileño de cooperación interuniversitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Programa PHB2012-0149-PC. Universidad de Barcelona, 2012.

MONTANÉ, A.; CARVALHO, M. E. P. de. *Diálogo sobre Género: Justicia, Equidad y Políticas de Igualdad en Educación Superior (Brasil y España)*. **Revista Lusófona de Educação**, 21, p. 97-120, 2012.

KING, Elizabeth; MASON, Andrew. *Engendering development: through gender equality in rights, resources, and voice*. **Policy Research Reports**. The World Bank. January 2001

RABAY, G.; CARVALHO, M. E. P; SILVA, L.B. Feministas e Acadêmicas: O papel da REDOR no fortalecimento dos estudos feministas e de gênero na educação superior no Norte e Nordeste do Brasil. In MONTANÉ, A.; CARVALHO, M. E. P. *Mujeres y educación superior*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 163-188.

RISTOFF, D.; GROSZ, D. M.; GIOLO, J.; LEPORACE, M. M. dos S. (Orgs.). **A Mulher na Educação Superior Brasileira: 1991-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RISTOFF, D.; TAVARES, I.; MELO, H. P. de; LETA, J.; MARTINS, F.; LOMBARDI, M. R.; CARVALHO, M. G. de; SILVA, J. da; WELLER, W. **Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira**. Brasília-DF, 6-7/12/2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

ROSEMBERG, F. Educação Formal, Mulheres e Relações de Gênero: Balanço Preliminar da Década de 90. In BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, FCC: Ed. 34, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de Mulheres Jovens e Adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth & MUÑOS-VARGAS, Mônica. **Mulher Brasileira é Assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS: Brasília, DF: UNICEF, 1994.

SARDENBERG, Cecília Maria Barcelar. **Para re-tecer a Rede: reflexões sobre a trajetória da REDOR**. In: 1º Seminário Internacional “Enfoques Feministas e o Século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina. Salvador, Bahia: NEIM/UFBA, 2005.

SCHIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SPM. **Pensando gênero e ciências**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas — 2009. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República, 2010. 196 p. Disponível em: <http://www.SPM.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/spm-nucleos-web.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

TAVARES, I. A participação feminina na pesquisa: presença das mulheres nas áreas do conhecimento. In RISTOFF, D. et al. **Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira**. Brasília-DF, 6-7/12/2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 31-62.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acesso em: 20 mar. 2012.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

O FAGES: um percurso de formação em família, gênero e sexualidade

Marion Teodósio de Quadros¹

Parry Scott²

Idealizado depois de um dos primeiros Encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais em Belo Horizonte, em 1979, quando se germinaram as sementes da criação de um grupo de trabalho sobre Família e Sociedade no contexto da nova Associação, iniciou-se a criação de um núcleo de pesquisa que continua até hoje na Universidade Federal de Pernambuco, denominando-se atualmente FAGES. O percurso, que vem se aproximando a trinta e cinco anos desde seu registro como grupo de pesquisa formal no CNPq em 1982, reflete um trabalho de colaborações e transformações que acompanham o próprio estabelecimento de grupos de estudos de gênero dentro da educação, e, sobretudo, dentro das universidades. O que se conta aqui são alguns detalhes deste percurso que conjuga formação, encontros e seminários, pesquisas, publicações e estreita colaboração com o estabelecimento e a crítica de políticas públicas.

1 Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Departamento de Antropologia e Museologia e Programa de Pós-Graduação em Antropologia Doutora em Sociologia (UFPE) e Pós-Doutora em Gênero e Desenvolvimento pela Universidade da Flórida marionteodosio@yahoo.com

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE). Coordenador do Núcleo Família, Gênero e Sexualidade (Fages). rparryscott@gmail.com

1. Do Grupo Família no Nordeste (1982) ao FAGES (1996): Iniciando a discussão sobre Gênero nas Ciências Sociais da UFPE

Nos anos de 1980, iniciativas para refletir sobre a Família e a questão da mulher aconteciam separada e paralelamente no Departamento de Ciências Sociais, se entrecruzando, no início dos anos de 1990, a partir da mudança de perspectiva dos Estudos de Mulher para os Estudos de Gênero.

Em 1982, a partir de pesquisas realizadas por Parry Scott e Heraldo Souto Maior, que tinham laborado com Reginaldo Prandi, Lia Fukui e um bom número de colaboradoras para a formação do grupo de Família e Sociedade na ANPOCS, formou-se o grupo de pesquisa formal “A Família no Nordeste” no Departamento de Ciências Sociais da UFPE, que reunia sobretudo alunas (e alguns alunos) interessadas(os) nas discussões sobre família que estavam realçando diferenças em padrões de organização familiar no censo e em pesquisas de campo nos mais variados contextos sociais. Provocaram um diálogo complexo, no qual se lidava com o fato de o Nordeste ser uma região de emigração e de intensa pobreza, cuja história se inseria na política e na ideologia da formação da nação brasileira. Relações de amasia, miscigenações, subnutrição, estratégias de sobrevivência, práticas religiosas, tradições da elite e muitos outros assuntos entravam em cena, e, em suma, todos esses assuntos “familiares” revelavam informações sobre gênero e geração; classe e raça; política e economia; poder e simbologia.

Entre os professores que compuseram o grupo com os seus alunos, Parry Scott pesquisava migrações e organização familiar entre trabalhadores rurais em engenhos diferentes, fontes de renda e sobrevivência entre famílias de baixa renda no Recife, e estendeu estudos enfatizando migrações para as cidades do Recife, São Luis do Maranhão, e para os interiores do agreste pernambucano (em torno de Garanhuns) da área pré-Amazônica do Maranhão (em torno de Santa Inês). Heraldo Souto Maior se debruçava sobre estudos de comunidades, levantamentos sobre nutrição, moradia, e práticas cotidianas entre famílias de áreas urbanas e rurais da Zona da Mata Canavieira e na Região Metropolitana do Recife. Judith Hoffnagel estudava famílias populares, linguagem e

religião. Ivonete Xavier pesquisava tamanhos ideais de famílias pobres na cidade e nos engenhos, e a Francisca Calábria comparava famílias de rendas baixas e de classe média com pesquisas quantitativas. Conceição Lafayette realizava uma pesquisa e discussão que olhava para a inclusão ou não de informações sobre a família nas narrativas sobre e práticas de trabalho de mulheres e de homens. Sônia Barbosa, Celina Hutzler, Maria do Carmo Vieira e Maria do Carmo Brayner agregaram pesquisas sobre saúde, educação, deficiências e etnopsicologia, e Salete Marinho, Cristina Figueiredo e Maria do Carmo Brandão também enriqueceram a discussão eventualmente participando e tendo uma adesão simultânea a um grupo específico delas de estudos sobre a Mulher, cada uma com a sua atuação particular nesse campo. Grupos de alunos que estudavam com estes e outros professores ampliaram mais ainda o leque dos assuntos discutidos no grupo “A Família no Nordeste”.

No curso de Ciências Sociais, a turma que entrou em 1985 tinha uma característica particular. Naquele tempo, havia o exame de vestibular, no qual devia-se escolher um curso em primeira opção e outro, em segunda, ocupada se a média para alcançar a primeira opção fosse insuficiente. Esta turma havia colocado o curso como primeira opção, o que não era costumeiro. Isso repercutiu de variadas formas durante o curso. Uma delas foi a articulação da primeira chapa eleita do Diretório Acadêmico, após o golpe de 1964, e no envolvimento acadêmico através da formação de grupos de estudos paralelos, que envolvia estudantes para debater sobre marxismo, arte, e outros assuntos que se fizessem presentes no cenário político e social da época.

No Curso de Graduação, a disciplina Seminário de Sociologia, voltada para a discussão da questão da mulher, oferecida pela Professora Salete Marinho foi um marco. A reação dos professores e dos alunos do curso (geralmente os homens) quanto à relevância e pertinência de tal disciplina dentro da grade curricular, revelava que a mulher era desfavorecida até num espaço de produção de conhecimento sobre a sociedade, no qual o pensamento crítico estava atento a novas possibilidades de análise, mas resistia a incorporar esta temática dentro do conjunto de possibilidades para novas reflexões acerca da sociedade (COSTA; SARDENBERG,

1994; SORJ; HEILBORN, 1999). O Grupo “A Família no Nordeste” se envolvia nas suas pesquisas e apoiava a importância dessas questões, sem, no entanto, que elas assumissem prioridade única no conjunto dos seus trabalhos.

Para a maioria de alunos e professores de Ciências Sociais, a questão da mulher era uma questão menor diante das relacionadas à classe social, estratificação e mudança. Naquela época, não costumava ser visto com bons olhos ser feminista e defender o estudo da questão da mulher como tema importante para a análise da organização social. Eram comuns reações como piadas de mal gosto, menosprezo pelo investimento no tema e taxação pejorativa de um grupo de mulheres estudantes que passou a ser nominado de “as feministas”, num sentido muito mais que identitário, uma caricatura que influenciava as interações cotidianas.

Essa forma de identificação revelava a ligação com um cenário político-social mais amplo, mas em extrema interação com a produção do conhecimento. Vivia-se a abertura para a democracia e a ligação das feministas aos grupos de esquerda era problemática e polêmica, devido à defesa do aborto como decisão da mulher, à priorização de lutas feministas e à participação das lésbicas. Isso desagradava alguns grupos ligados à igreja ou aos partidos. A defesa das pautas feministas fazia com que grupos diferentes de feministas que começavam a se multiplicar dentro das universidades, movimentos sociais ou na igreja, fossem vistos de forma homogênea e com propósitos divisionistas (CORRÊA, 2001; COSTA, BARROSO, SARTI, 1985).

Durante a década de 1980, além de aparecerem as primeiras dissertações sobre a temática de família, sexualidade, mulher, gênero e saúde nos estudos de dissertandos ligados ao Grupo Família no Nordeste, o Núcleo também intensificava a sua dedicação à pesquisa, que incluía a perspectiva de gênero em três frentes. Uma foi via os estudos de migrações e a reprodução de diferenças de gênero e geração em regiões de emigração e imigração com base nas ideias de Claude Meillasoux no seu livro *Mulheres, Celeros e Capitais* (1977). Uma segunda frente foi a continuação do interesse nas estratégias de formação de grupos domésticos que tinha sido

investigado para mulheres em diferentes grupos sociais com apoio do CNPq, e que se estendeu para examinar as estratégias masculinas de formação de grupos domésticos (apenas em grupos populares urbanos) com o apoio do programa de apoio a pesquisas sobre Gênero da Fundação Carlos Chagas. E a terceira frente veio através do apoio que recebeu da Fundação Ford para a pesquisa “Unidades Domésticas, Gênero e Políticas Públicas” que focou os setores de renda, habitação e saúde. Esta última pesquisa envolveu uma dezena de pesquisadores docentes e discentes, ligados ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e examinavam a intersecção entre a busca de inserção em políticas públicas para trabalhadores rurais, camadas populares urbanas e classe média, observando o quanto as próprias políticas reificavam a diferenciação de classe e gênero nos contextos de interação entre estes grupos e o aparelho do Estado.

Em 1992, um grupo de jovens feministas³ concorreu, coincidentemente, para ingressar no mestrado em Antropologia e, também, de Serviço Social. Algumas delas haviam participado da disciplina oferecida pela Professora Salete Marinho, no curso de graduação na década passada. Houve uma convergência de interesse destas feministas, de outra feminista vinculada ao Mestrado em Ciência Política, a Cristina Buarque, e da Professora Gisélia Potengy, que resultou no oferecimento da disciplina “Antropologia política: feminismo”, na qual exploraram-se as produções de antropólogas nas várias escolas antropológicas, geralmente esquecidas nos cursos de História e Teoria Antropológica. A partir desta experiência, houve a organização de um grupo de estudos sobre gênero, apoiado pela mesma Professora Gisélia.

Com a saída de Gisélia do Programa e sua ida para o Rio de Janeiro, ela articulou a incorporação das jovens feministas ao Grupo “A Família no Nordeste”, que já demonstrava a sua afinidade com a temática e que servia como espaço para debate. A atuação neste grupo e o diálogo com Parry Scott influenciaram a mudança de nome do próprio grupo, que passou a se chamar Núcleo de Estudos sobre Família e Gênero, a partir

3 Marion Teodósio de Quadros, Lady Selma Ferreira Albernaz, Andréa Butto Zarzar, Fátima Paz Alves, Josineide de Meneses Silva, Rosineide Cordeiro.

de 1996, enquanto as integrantes continuavam a sua formação e interesse de pesquisa em Gênero. Depois, com o advento da preocupação com a compreensão de fatores sociais relacionados com HIV-AIDS, este núcleo agregou a temática da sexualidade, mudando seu nome para FAGES (Núcleo de Estudos sobre Família, Gênero e Sexualidade), cadastrado no CNPq como novo nome do grupo de pesquisa existente desde o início dos anos 1980, e que ainda agrega linhas de pesquisa sobre saúde e sobre equidade social em desenvolvimento.

2. A atuação do FAGES: reconhecimento e resistências

A inserção inicial do Grupo de Pesquisa no Departamento de Ciências Sociais e, em menor grau, nos mestrados (posteriormente Programas de Pós-Graduação) em Sociologia e em Antropologia seguiu, num primeiro momento, o caminho do limbo ao gueto (COSTA, BARROSO, SARTI, 1985). Colocada como especificidade, a questão de gênero, na percepção de colegas e mesmo de algumas das nossas integrantes, não chegava ao caminho da releitura e reinterpretação de teorias e novas teorizações que influenciassem as atividades universitárias, de um modo mais amplo, da mesma forma como é descrito por Elizabeth Jelin (1994) ao referir-se aos espaços hegemônicos tradicionais das ciências sociais na América Latina. Havia, entre nós, quem preferia dizer que estudava relações de trabalho ou sindicatos por ter se cansado de receber reações de colegas que questionavam a autoridade ou utilidade de estar estudando famílias, ou mulheres, ou gênero. A própria dissertação de Lady Selma Ferreira Albernaz (1996) abordou o preconceito formado em diferentes campos de estudo na universidade diante do feminismo e das feministas. Para o nosso grupo ficou evidente que as formas de ativismo materializadas na crítica ao conhecimento científico androcêntrico e à forma de organização institucional das universidades que se fizeram presentes desde o surgimento dos primeiros núcleos de pesquisa sobre mulher, entre 1981 e 1984, no sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas), nordeste (Ceará, Bahia) e sul (Rio Grande do Sul) (COSTA, BARROSO, SARTI, 1985; COSTA; SARDENBERG, 1994; SORJ; HEILBORN, 1999) estavam buscando cada vez mais espaço.

O aparato institucional para o FAGES foi sendo construído a partir da liderança de Parry Scott e de envolvimento permanente em atividades que incluem pesquisas, palestras, intervenções, debates mensais e seminários com a participação de ONGs e instituições de pesquisa locais e nacionais. Ao longo dos anos, galgou um reconhecimento e legitimidade como resultado dos seus esforços (mesmo perdurando entre um número, cada vez menor, de colegas um relativo desprezo do valor teórico e relevância temática privilegiados pelos nossos pesquisadoras e pesquisadores). O Núcleo possui diversas modalidades de atuação, como se pode verificar na sua página ativa de publicações e atividades (<https://www.ufpe.br/fagesufpe/>), e na sua página institucional mais fixa (www.ufpe.br/fages/index.php?___option=com_content&view=article&id=135&Itemid=54&option=com_content) que está reproduzida aqui, com atualizações entre colchetes:

- **Encontros:** organização de seminários e promoção de encontros mensais, debatendo temas apresentados como pesquisas concluídas e em andamento e relatos sobre ações e experiências de membros do próprio grupo e de palestrantes convidados;
- **Pesquisas e assessorias:** o grupo faz pesquisas individuais e de grupo nas [cinco] linhas – família, gênero, sexualidade, saúde e equidade social – em desenvolvimento, com apoio de órgãos diversos realizando convênios, assessorias e outras prestações de serviços. Estas servem como base para apresentações, publicações e propostas de ações;
- **Publicações e divulgação:** FAGES edita a série “família e gênero” [que inclui edições] da revista *Anthropológicas*, [e livros e coletâneas] do PPGA da UFPE. Também colabora na edição de coletâneas temáticas, e prepara pesquisas e publicações dos membros de FAGES e *folders* informativos sobre as pesquisas. A produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado é muito significativa e está sendo [apenas parcialmente] disponibilizada na *homepage* do FAGES [e dos programas de Pós-Graduação nos quais participa].

- **Cursos e capacitações:** o grupo participa em cursos de capacitação em família, gênero, cidadania, saúde, educação e sexualidade, e oferece uma série de outros cursos e oficinas para indivíduos e para instituições governamentais e particulares.
- **Articulação interinstitucional:** FAGES tem base no PPGA- Antropologia [com integrantes do PPGS-Sociologia, PPGP- Psicologia, PPGLL- Letras e Linguística, PPGSS – Serviço Social], e também tem atuado muito no NUSP – Núcleo de Saúde Pública da UFPE. Os seus membros participam em conselhos federais e estaduais, na coordenação de associações e grupos temáticos diversos [em ONGs], e em áreas afins.

O envolvimento incessante em atividades de ensino, pesquisa e extensão resulta na inserção dentro do PPGA (sobretudo) e nos outros PPGs como um Núcleo respeitado e que se tornou referência para a interlocução com o movimento feminista, ONGs e setores governamentais ligados à educação, saúde e direitos da mulher, projetos de desenvolvimento e políticas públicas, entre outros, com o propósito de promover debates e ações que possam contribuir para a promoção de igualdade e direitos. A ampliação de pautas de pesquisa e o oferecimento de disciplinas eletivas periódicas na graduação e pós, têm sido aliados importantes na consecução do reconhecimento institucional do FAGES. Esse leque de atividades assegura ao núcleo o crescente interesse pelos temas de família, gênero, sexualidade, saúde e equidade social em desenvolvimento, sendo entre as linhas que possui grande número de interessados nas Pós-Graduações.

Há que se considerar, também, que o FAGES enveredou para a discussão de gênero e sexualidade sem deixar de lado a discussão sobre família, que abriga grande parte de estudos de parentesco, uma área temática fundante para a Antropologia. De certo modo, ter a família como um foco importante, amenizava o conflito e as pressões acerca das discussões da “relevância teórica e temática” de gênero e resultou numa maior adesão à produção antropológica, devido a temas de interesse comum entre os estudos de gênero e outros estudos antropológicos, e a discussão sobre a

relação entre natureza e cultura, que era fundamental para ambos. Como afirmam Heilborn e Sorj (1999, p. 7):

a antropologia historicamente debruçou-se sobre temas que o olhar instaurador do debate havia eleito: a visibilidade das mulheres e dos domínios sociais correlatos à sua presença mais evidente. Assim, família, papéis sexuais, divisão do trabalho e organização do cotidiano sempre integraram o elenco de preocupações da disciplina.

Uma análise da produção do FAGES sobre famílias de camadas médias (QUADROS, 1996; SCOTT 2011 [1996], Calábria, 1989, MEDEIROS DE ARAÚJO, 1994; ALMEIDA, 1988), por exemplo, evidencia a semelhança de temas que eram alvo de interesse da literatura antropológica sobre camadas médias e aqueles enfocados pelos estudos sobre saúde sexual e reprodutiva, que certamente estão assentadas em valores comuns que permeiam ideários de modernização da família e constituição de direitos sexuais e reprodutivos. A igualdade com respeito à diferença, liberdade e autonomia constituem alguns desses valores comuns que encontram espaços para dialogar com questões de reciprocidade, hierarquias e poder (QUADROS, 2000).

Os balanços sobre os estudos de gênero já apontavam (HEILBORN E SORJ, 1999; COSTA, BARROSO, SARTI, 1985; COSTA E SARDENBERG, 1994; CORRÊA, 2001; GROSSI, 2010) que o que aconteceu com outros núcleos também ocorreu com o FAGES. Alcançamos uma certa popularidade, com aumento da audiência e incorporação de jovens e homens como pesquisadores. Se os anos de 1970 representaram o limbo, os anos 1980 presenciaram a constituição de um gueto, por meio do surgimento de diversos grupos de pesquisa em todo o país, compromissados com os estudos sobre a mulher. Já em meados dos anos 1990 até agora, presenciamos a incorporação da categoria gênero na própria nomeação dos grupos, representando a delimitação de um objeto formal (HEILBORN, SORJ, 1999) que contribuiu para uma crescente popularização e aceitação da temática. Tudo isso auxiliou na maior aceitação social do próprio feminismo. Contudo, como já refletimos em outra ocasião (QUADROS; ALBERNAZ, 2010, p. 4-5):

Esta popularização, entretanto, não significa uma total incorporação ou a atribuição de um lugar central, dentro da teoria social e mesmo na organização dos cursos de ciências sociais, das teorias feministas ou de gênero. Se muitos dos questionamentos lançados sobre a universalidade, a neutralidade, a organização social, as relações de poder, resultaram no entrecruzamento de gênero com outras desigualdades sociais, não há um reconhecimento das teorias feministas como teorias explicativas da sociedade, não há disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação ou pós de ciências sociais que sejam dedicadas a estas temáticas. Elas continuam na posição do que é específico, do que é singular, na análise social.

Não houve, portanto, a assimilação de uma prática acadêmica diferente, mas uma convivência entre uma aceitação do feminismo e a perpetuação de práticas machistas e androcêntricas, dentro da universidade. Para exemplificar, há cerca de cinco anos, um dos professores do PPGA afixou um recorte de jornal no nosso mural que analisava gênero como um assunto ultrapassado, sem maior relevância para a análise social. Este mesmo professor qualificava a produção dos estudos de gênero na antropologia como uma mesmice, sem nenhuma novidade.

Existe, nem sempre subterraneamente, uma busca por limitar a atuação e a influência do FAGES. Em parte, isso se deve aos temas focalizados e à orientação feminista. Mas também, como o Núcleo é um dos mais ativos do departamento, gera certas competições que tentam minar a importância e valorização do FAGES, por aqueles comprometidos com outras temáticas e que não produzem no mesmo ritmo e qualidade.

Se as tentativas para diminuir a importância temática de gênero dentro da produção antropológica materializam um tipo de continuidade com relação ao debate sobre a importância dos Estudos da Mulher para a análise social, as piadas derogatórias da temática deixaram de ser uma tônica na relação entre colegas e com estudantes dentro da Universidade.

Talvez o próprio reconhecimento do FAGES em outras universidades e em outros grupos sociais tenha contribuído para isso. Se nos balanços

realizados nos anos de 1990 e 2000 sobre a produção das Ciências Sociais no Brasil o FAGES não aparecia como um centro de referência, no balanço realizado em 2010, Miriam Grossi aponta (2010: p. 296) a UFPE como um dos locais de onde a produção de antropologia sobre gênero e sexualidade se expandiu e o FAGES como um grupo que refletiu especialmente, mas não exclusivamente, sobre as masculinidades (2010: p.304), como se verifica nas produções de Pedro Nascimento, Luis Felipe Rios, Parry Scott, Márcia Longhi, Marion Quadros, Valdonilson Barbosa e outros, bem como nas colaborações com o Instituto PAPAI.

Se os estudos de gênero viraram uma forte marca do grupo, a importância dos estudos de família não diminuiu. Muitos dos trabalhos do FAGES conjugavam a reflexão sobre gênero e família como um eixo norteador para abordagem de questões de reprodução, sexualidade, saúde e políticas públicas. No mesmo balanço sobre as ciências sociais no Brasil, Cláudia Fonseca (2010, p. 123-154), menciona a produção de pesquisadoras/res do FAGES contribuindo para a consolidação deste campo, nos últimos 15 anos. Análises comparativas entre famílias urbanas, rurais e indígenas (SCOTT, ATHIAS, QUADROS, 2007), relações intergeracionais (Scott 2001, 2014) sobre práticas profissionais em saúde, gênero e sobre o Programa de Saúde da Família), (NASCIMENTO; RIOS 2011; VILLELA, MONTEIRO, 2005; TAVARES et al 2005) e sobre educação (SCOTT 2011; SCOTT, LEWIS, QUADROS, 2009) são alguns dos eixos temáticos de trabalho em ensino, pesquisa, extensão.

Outra questão a considerar, em termos do impacto do feminismo dentro da universidade, pode ser ilustrada pela aprovação de um curso de extensão, denominado “Escola Feminista nos Bairros”. Em 2007, Cristina Buarque, que na época não era ainda Secretaria Estadual da Mulher, convidou a Marion Quadros para colaborar com o Projeto Mulher e Democracia, na construção do conteúdo e metodologia deste curso, uma das ações do Projeto, com as parceiras. Queríamos registrar o Curso como uma atividade de extensão da Universidade. Como o curso abrigava o nome “feminista” em seu título, temíamos que não fosse bem aceito e, por isso, não obtivesse o registro.

Decidimos, então, marcar uma reunião com a direção da Pró-Reitoria de Extensão, que convidou outros colaboradores da pró-reitoria para a conversa. Explicamos a nossa intenção e recebemos indagações sobre o que significava o termo feminista, especialmente tratando da questão que se aludia, ou não, a algum tipo de pedagogia que promovesse conflitos entre homens e mulheres. Ao esclarecermos o foco na história das mulheres, nas contribuições das mulheres à construção do conhecimento e nos direitos humanos das mulheres, conseguimos o apoio que esperávamos para registrar o projeto. Durante o processo e registro, ficamos sabendo que a Proext – Pro-reitoria de Extensão - havia lançado um edital de apoio financeiro e bolsas de extensão. Então, resolvemos concorrer neste edital e contamos com a colaboração de seis bolsistas de extensão no projeto. O projeto foi implementado pela Casa da Mulher do Nordeste, em parceria com o FAGES, o GEIN⁴ e outras ONGs.

Este é um exemplo do poder que a palavra feminismo continua abrigando, em termos de estereótipos negativos. Também mostra como o acolhimento acontece de modo fácil, quando conseguimos desconstruir caricaturas. Resistência e acolhimento coexistem. Podemos qualificar esta situação vivida atualmente pelos estudos de gênero, como a da coexistência de popularização e tensão. Há um respeito tácito. Conseguimos garantir alguns espaços, mas que ainda não são suficientes para que essa discussão tome uma amplitude maior, para que se alastre para além de certos espaços. Acreditamos que esta é uma situação vivida em todo o país.

A importância dos núcleos de estudos de gênero das escolas, das universidades, deve-se, de certo modo, à crença de que, inserindo a discussão de gênero nas instituições de educação formal, estamos incentivando a mudança de mentalidade e de atitude em relação às mulheres, mas é claro que a mudança, que pode vir com a colaboração dos núcleos ou de quaisquer outros grupos sociais, vai ser mais efetiva quando essa discussão começa a ter uma capilaridade maior dentro da sociedade. Então o Núcleo é um lugar de produção científica que informa uma série de questões relativas à situação das mulheres e minorias, traduz um conjunto de atividades que

4 Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Inclusão, coordenado por Marion T. de Quadros no CAA (UFPE - Campus Caruaru), no Núcleo de Formação de Docentes.

podem provocar mudanças locais e uma tentativa cotidiana de esforços para que tais mudanças sejam mais globais.

Na continuação dos estudos comparativos e de políticas públicas, duas ações adicionais associadas à linha de pesquisa de saúde e de gênero merecem realce: 1) Um estudo comparativo sobre o uso de políticas de saúde como fontes de reivindicações de organizações representativas (associações comunitárias no Recife, sindicatos rurais no sub-medio São Francisco e grupos étnicos indígenas no Nordeste (especialmente os Pankararu), bem como, anteriormente, grupos de comerciantes e costureiras no polo de confecções de Santa Cruz do Capibaribe (veja SCOTT, ATHIAS, QUADROS 2007; BUTTO, MENEZES 2001) e 2) uma pesquisa, com colaboração interdisciplinar e interestadual, sobre as relações de gênero nos programas de saúde de família na cidade do Recife, que visava a aguçar a compreensão de gênero de profissionais de saúde desde as equipes inteiras de cada Unidade de PSF, até a administração municipal do programa no Recife (TAVARES et al 2005; VILLELA, MONTEIRO 2005). Estas pesquisas com claros objetivos de protagonismo feminista e com colaborações com ONGs (SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, Instituto PAPAI, bem como outros espaços institucionais como as Secretarias de Saúde – com quem vínhamos colaborado nos seus cursos de capacitação para PSF), o Núcleo de Saúde Pública da UFPE e a Escola de Medicina da Universidade de São Paulo. Os projetos foram pesquisas científicas sérias, em colaboração com as populações envolvidas, e com resultados claramente aplicáveis à execução de políticas que beneficiavam sobretudo mulheres, com a promoção de reuniões concretas para pensar políticas e com a criação de orientações sobre a realização de grupos focais, discussões em grupos, e ações que poderiam visibilizar mais as questões de gênero desses grupos populares, alvos das políticas de saúde.

O envolvimento de quatro dos integrantes do FAGES na implementação do Programa Pró-Equidade (Judith Hoffnagel, Parry Scott, Kaliani Rocha, Dayse Amâncio dos Santos) que visava a promover práticas promotoras de igualdade de gênero e uma cultura favorável à compreensão de questões de gênero em grandes empresas ainda aproximava mais o Núcleo com a diversidade de políticas públicas promotoras de direitos das

mulheres e oportunizava diálogo entre integrantes de núcleos de gênero do país inteiro.

Era evidente que, enquanto abriam-se mais espaços no governo para políticas educacionais e para políticas promotoras de igualdade de gênero, o FAGES encontraria, como de fato encontrou e vem encontrando, muitos novos espaços para ações em gênero e educação, referenciadas no marco de direitos humanos.

3. Formação como estratégia de promoção da igualdade de gênero

As ações junto a ONGs, Secretarias da Mulher, Pró-Reitorias de Extensão e de Pesquisa terminaram por aproximar o núcleo FAGES de ações coletivas que estavam em efervescência nas primeiras décadas dos anos 2000. A formação em gênero, que já vinha ocorrendo com o crescimento exponencial de trabalhos de bacharelado, de mestrado e de doutorado sobre gênero, família e sexualidade, saúde e equidade social em desenvolvimento, nos cursos nos quais atuamos, se transformou cada vez mais numa meta supradisciplinar, que se conjugou com a atuação direta junto a órgãos governamentais trabalhando para disseminar informações e aplicações dessas ideias. Cursos de formação, atualização e capacitação de profissionais nas temáticas de interesse do núcleo se tornaram atividades regulares dos integrantes do FAGES.

Em 2007 e 2008, colaboramos com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, com o apoio da Secretaria de Educação, Continuidade, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Política para as Mulheres (SPM) na realização do Curso de Formação em Gênero e Diversidade com o apoio sob a coordenação do Parry Scott (Departamento de Antropologia e Museologia – DAM - UFPE) e atuação de mais que uma dúzia de integrantes do Núcleo. Estávamos criando um espaço privilegiado para capacitação de profissionais para lidarem com a relação entre gênero, desenvolvimento e políticas públicas com o foco na sala de aula, selecionando artigos e criando apostilas de leituras diante da incipiência da ação do governo, que ainda não tinha sistematizado o material didático. O curso de atualização foi realizado de maneira presencial e teve

como público os professores da rede básica de ensino. A proposta seguia a política do MEC de melhoria da qualidade da educação básica, reformando os conteúdos do ensino para propiciar uma mudança de valores com vistas a um reconhecimento da diversidade como positiva e não como base para a reprodução das desigualdades, e se realizou com duas turmas no Recife e uma em Caruaru. A experiência resultou na publicação do já referido livro “Gênero, Diversidade e Desigualdade na Educação: Interpretações e reflexões para a formação docente” (SCOTT, LEWIS E QUADROS, 2009).

No ano de 2009, após uma reformulação do SECAD que diminuía a ênfase em cursos integralmente presenciais e realce às oportunidades oferecidas por cursos a distância, alternando presença e trabalho via internet e integrando o uso de material didático com material disponibilizado pela SECAD-UAB, foi promovido o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) coordenado pela professora Lady Selma Albernaz (DAM-UFPE). O GDE constituiu-se em um curso de educação à distância, com três encontros presenciais, totalizando 200 horas de formação. Teve como objetivo oferecer aos educadores da rede pública do ensino básico noções de respeito e valorização da diversidade, com base nos direitos humanos. O curso abordou os seguintes assuntos: diversidade cultural, etnocentrismo, preconceito; apropriação cultural da diferença sexual, discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial, a importância dos movimentos sociais, a contribuição dos estudos de gênero, a participação feminina no mercado de trabalho. Em 2014-2015 o FAGES participou mais uma vez em ministrar estes cursos com a segunda edição do GDE, coordenado por Marion Teodósio e, posteriormente, por Elaine Muller.

Em 2010, foi oferecido o Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, também por meio da Coordenação de Educação a Distância, coordenado pela professora Rosane Alencar, do Programa de Sociologia e colaboradora do FAGES. O Curso teve como objetivo principal contribuir com a instrumentalização de participantes na intervenção de processos de concepção, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dos programas e ações. O público-alvo foi composto por servidoras/es dos três níveis da administração pública, dirigentes de organismos não governamentais ligados à temática de gênero e de igualdade étnico-racial,

gestores e gestoras das áreas de educação, saúde, trabalho, segurança e planejamento, integrantes dos Conselhos dos Direitos da Mulher, dos Fóruns Intergovernamentais de Promoção da Igualdade Racial, dos Conselhos de Educação e ainda, participantes ligados a administração de escolas ou da rede de saúde.

A iniciativa do curso foi fruto da articulação entre as secretarias Especial de Políticas para as Mulheres (SPM-PR), Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR-PR), de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) e o CLAM/IMS/UERJ. Uma sofisticada coleção de cinco módulos pedagógicos (GPP-GER, 2010), disponíveis de forma impressa e on-line fornecia o material básico para ricas discussões que conseguiam promover diálogos interseccionais, e este curso já está dando continuidade na sua segunda edição agregando novos professores na coordenação e direção, mas ainda sob a orientação da Professora Rosane Alencar, e posteriormente, Gustavo Gomes da Costa.

Todos estes cursos ofereceram (e oferecem) grandes oportunidades de iniciação ao trabalho didático aos discentes da pós-graduação, que se especializavam em gênero e em raça como tutores com contato direto via internet com os alunos dos cursos lato-senso e também envolvia professores na orientação e sistematização das atividades. Cada qual realizava a sua pesquisa individual: os discentes tutores de formação acadêmica com dissertações e teses ou trabalhos pós-formação, e os docentes com as suas pesquisas individuais e em equipe, mas também integrados na docência extra-universitária. A quantidade de atividades crescia cada vez mais.

Após ter realizado uma pesquisa sobre “Três Polos de Desenvolvimento e a vida sexual e reprodutiva de mulheres jovens”, através de um edital da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), o *FAGES* deu sequência ao fortalecimento das atividades de formação. Novamente, junto à Secretaria Estadual da Mulher, elaborou um projeto de capacitação profissional para lidar com as questões

de gênero e políticas públicas no âmbito estadual num período de intenso investimento em polos de desenvolvimento e em ampliação da aplicação das políticas para mulheres em Pernambuco. O curso recebeu um apoio complementar da Fundação Joaquim Nabuco e de Secretarias Municipais de Mulheres. Com a experiência dos outros cursos, o FAGES organizou e implementou, no final de 2014, um curso de *Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas*, co-coordenado por Parry Scott, Dayse Amâncio dos Santos e Lady Selma Albernaz e uma equipe de 22 docentes, 20 com doutorado. A Coordenação de Formação de Pessoal de Ensino Superior(CAPES) e a FACEPE permitiram que as atividades neste curso fossem incluídas como parte da dedicação da pós-doutora Dayse Amâncio, a esta co-coordenação.

Mais uma vez o FAGES sistematizou, com a colaboração dos docentes, o material didático em três cadernos de leituras, disponibilizados por impresso e em pendrive para todos os alunos do curso (FAGES, 2014). O curso oferecia inicialmente um embasamento teórico amplo sobre relações de gênero e feminismo, para depois discutir a sua relação com os muitos contextos de poder e hierarquias nas quais as desigualdades se evidenciam e são combatidas, explicitar a relação de gênero com desenvolvimento e políticas públicas, e habilitar os alunos na metodologia de pesquisa e da elaboração de projetos com viabilidade operacional voltados para a promoção de igualdade de gênero, resultando num conjunto variado de estudos disponível na homepage de fages (www.ufpe/fagesufpe/).

Capacitou 89 profissionais (apenas 6 homens) divididas(os) em duas turmas, uma na capital (Recife) e outra no agreste do estado (Caruaru), seguindo a exigência institucional que os mesmos fossem oferecidos em locais onde existe *campus* da Universidade Federal. Esta atividade atendeu a uma demanda de diversos setores e instituições do estado de Pernambuco que buscavam profissionais capacitados na temática de gênero e desenvolvimento em decorrência das características do desenvolvimento da região, e incluía profissionais engajadas(os) em secretarias e coordenadorias da mulher, profissionais em outras secretarias e ONGs, e estudiosas(os) interessada(os) no assunto, dando uma base diversa de experiências e inserções do corpo discente. As temáticas trabalhadas nas pós-graduações

de Sociologia, Antropologia, Psicologia e Serviço Social permitiram um fortalecimento e ampliação das discussões nos e entre os programas, além da evidente finalidade de contribuir para a formação de recursos humanos extra-academia nos referidos temas. O curso abrangeu ainda disciplinas referentes a *Planejamento e Monitoramento de programas e projetos com recorte de gênero* e *Elaboração de projetos de intervenção em gênero* para aumentar a operacionalidade da aplicação dos temas pesquisados, entre os quais um de maior destaque foi a violência contra as mulheres, um assunto que já vinha sendo pesquisado por diversas equipes e pesquisadoras e pesquisadores de FAGES, e que, sem dúvida, se configura como carro-chefe (mas não carro isolado!) das políticas públicas de promoção de igualdade da mulher.

Todas estas iniciativas de formação foram organizadas com muito trabalho e dedicação, num ambiente de abertura institucional para as questões de igualdade de gênero, mas com uma característica de transitoriedade muito grande, devido à pouca institucionalização organizacional e financeira para abarcar um programa de formação em gênero no Brasil. A criação de programa abrangente de formação e a designação de recursos em rubrica específicos, com certeza auxiliariam ao trabalho empreendido, propiciando maior estruturação e perenidade das ações, e não ao aproveitamento de oportunidades relacionadas a editais e priorização de governos.

O trabalho de formação em gênero promove sempre algum tipo de descentramento identitário do sujeito, por conta da mudança de valores que alimentam preconceitos arraigados na identidade pessoal e coletiva. Esse tipo de aprendizagem requer tempo, investimento coletivo e individual, rompendo barreiras que requerem uma continuidade no processo de formação. Os cursos oferecidos pelo FAGES e por tantos outros grupos de estudos e pesquisa são um passo fundamental nesta direção, mas a continuidade da formação requer que pensemos em programas mais amplos. Um desafio que se torna cada vez mais claro para toda(o)s nós. Acreditamos que a realização do curso de *Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas*, é um passo nesta direção.

Uma reflexão final

Mais de que repetir a multiplicidade de informações apresentadas ao longo destas páginas, ou resumir publicações e trabalhos que podem ser encontrados no www.ufpe.br/fagesufpe, consideramos que seria melhor fechar com alguns dos incontáveis ganhos que todos que fazem e que fizeram parte do FAGES enquanto núcleo de estudos de gênero com enfoque feminista podem reconhecer por dedicar-se a pesquisar, escrever, realizar encontros e colaborar na divulgação e na formação de pessoas nesta área. E foi exatamente no diálogo que acompanhava a discussão de Núcleos de Gênero no 18 Encontro da REDOR que algumas destas questões foram discutidas. Elas dizem respeito à rotatividade de pessoas nos grupos, a questão da transversalidade, ao comprometimento com ações que promovam a igualdade de gênero e à produção de conhecimento.

Grupos de gênero de instituições de ensino convivem com despedidas relacionadas com o alcance da formação almejada pelos discentes, e estas despedidas, mais de que perdas, fazem parte da disseminação de um trabalho de formação para múltiplos outros espaços onde se pode buscar igualdade de gênero. Estas despedidas também são, na verdade, uma nova maneira de relacionamento, na criação ou fortalecimento de redes de cooperação na promoção da igualdade de gênero, justamente em função de experiências anteriores de formação experimentadas.

Na atuação dos grupos de gênero em instituições de ensino, questões fundamentais para outras formas de promoção da igualdade de gênero também se fazem presentes. É o caso da discussão, presente no debate sobre gênero e desenvolvimento e sobre gênero e educação, sobre as vantagens e desvantagens, de um lado, de focalizar ou, de outro lado, de transversalizar as questões de gênero nas ações empreendidas. Nossa atuação continuada em cursos de formação vem evidenciando que há um modo conjugado de ação, no qual a focalização e a transversalização são igualmente importantes. O foco no gênero é importante para organizações, formações e quaisquer outros tipos de projetos para lidar com a promoção da igualdade nas instituições e na sociedade. Os grupos de estudo ou pesquisa são protagonistas dessas ações, que vem sendo fundamentais

para a promoção dos direitos humanos das mulheres e minorias. Assim, a focalização temática, neste caso, fortalece e dá visibilidade às questões de gênero.

Mas esta focalização não pode estar desvinculada da transversalização, que evidencia como a dimensão de gênero está presente em todos os espaços e questões sociais, inclusive na produção do conhecimento. Neste caso, a transversalização pode ser traduzida na forma de organização dos conteúdos dos cursos de formação realizados, ela diz respeito a consideração de gênero como uma categoria de análise social e das teorias feministas como teorias sociais. Nesse sentido, gênero não deve ser considerado uma área específica do conhecimento, mas uma forma de produzir conhecimento nos mais diversos campos disciplinares e interdisciplinares, que pode abarcar questões das ciências humanas, exatas e da natureza.

Quando se percebe a repercussão de pesquisas, de oficinas, de colaborações e de cursos, é possível visibilizar que as questões de gênero são, de fato, transversais, em todas as atividades. Mas na ausência de uma organização focalizadora, a transversalização do gênero e do feminismo correm perigo de ter sua relevância passar despercebida. O que é preciso fazer é conjugar um compartilhamento com integrantes de diferentes espaços em municípios, estados, instituições, etc e de questões e assuntos que motivam um trabalho a favor da igualdade, com um trabalho de reflexão e de realce dos aspectos específicos tendo como referência primordial o foco feminista na igualdade de gênero.

A transversalização pode ser vista nos resultados das ações realizadas pelos grupos de estudo, como uma transversalização dos direitos direta e claramente relacionada com um olhar feminista. Quando se trabalha, universalmente, com gênero como uma espécie de bandeira de ação, isso traz a possibilidade de combater as desigualdades, como a violência de gênero e atuar na promoção de direitos. É preciso tentar garantir que nos lugares de formação nos quais o FAGES e outros grupos de estudos feministas atuam com envolvimento para criar uma sociedade melhor, com muito trabalho, muita criatividade e muito empenho, o êxito

em ultrapassar limites institucionais seja crescente. O resultado dessas ações, realizadas com muita resistência institucional, em grande parte dos casos, é frutífero quando se consegue constatar, de alguma maneira, que as instituições onde se realiza este trabalho estão se tornando um pouco menos machistas do que eram anteriormente.

Nesse sentido, o exemplo das escolas do ensino básico é muito importante. Há escolas que recusavam lidar com a violência que estava acontecendo na escola ou na família. Na escola não se falava em violência, porque a questão poderia ofender os pais das crianças, as famílias. Depois de uma formação em gênero, pudemos perceber um ambiente diferente. Conseguimos animar as pessoas para se mobilizar a favor de direitos humanos, fazer questionamentos e incentivar a solidariedade entre as pessoas para ajudar a transformar a escola num espaço onde os direitos podem ser trabalhados, onde a escola vai mobilizá-las a fazer com que os direitos sejam mais respeitados.

Por fim, é importante mencionar outro aspecto importante dessa discussão. Os grupos de gênero geralmente são caricaturados como grupos que produzem um conhecimento parcial e, por isso, criticados como menos científicos para aqueles que ainda consideram a neutralidade como um dos critérios apriorísticos, especialmente os que não conseguem se libertar dos ranços positivistas. O fato de ser um conhecimento engajado, não afeta o caráter científico do conhecimento produzido. Se a neutralidade é considerada uma das grandes ilusões sobre a qual se soergueu uma ciência androcêntrica, o conhecimento posicionado feito de modo sério e responsável, tendo a dialogia e a intersubjetividade como parâmetros, possibilita a crítica do próprio conhecimento que está sendo produzido e, conseqüentemente, sua renovação. As formações, montagens de redes, compartilhamentos, focalizações, transversalizações, buscas de direitos e promoções de igualdade, todos fazem parte de uma realidade vivida nos grupos de estudo e pesquisa no Brasil, que enfrentam os limites no incentivo institucional e na própria colonialidade do saber, mas que buscam uma contribuição à paulatina renovação na formulação de teorias de referência mundial.

Referências

- ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. **Feminismo, porém até certo ponto**, Dissertação de Mestrado, Mestrado em Antropologia, UFPE: Recife, 1996.
- ALMEIDA, Maria da Conceição Lafayette de. **Em busca da igualdade**: um estudo de casais de camadas médias urbanas de Recife (dissertação de mestrado), Mestrado em Antropologia, UFPE: Recife, 1988.
- BUTTO, Andrea; SILVA, Josineide Menezes. Representações Sociais da Sexualidade e da Reprodução na Adolescência e os Serviços de Saúde em São Domingos, Brejo da Madre de Deus, Pernambuco. **Revista Antropológicas**, v. 9, p. 86-97, 2001.
- CALÁBRIA, Francisca Maria C. Barbosa. Atividade profissional da mulher e divisão do poder entre os cônjuges. **Cadernos de Estudos Sociais**, V. 5, No. 1, 1989. p. 15-29.
- CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu** (16) 2001: p.13-30.
- COSTA, Albertina; BARROSO, Carmen e SARTI, Cynthia, Pesquisa sobre Mulher no Brasil: do limbo ao gueto?, São Paulo, **Cadernos da Fundação Carlos Chagas**, número 54, ago./1985.
- COSTA, Ana Alice, A.; SARDENBERG, Cecília Maria, B. “Teoria e Práxis Feministas na Academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras”. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: IEC/ECO/UFRJ, número especial, 2º semestre, 1994.
- FAGES, Família, Gênero e Sexualidade. **Leituras sobre Gênero e Feminismo** (orgs. Parry Scott, Dayse Amâncio dos Santos, Fernanda Ribeiro, Raíssa Fonseca, Camila Marinho) I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Editora da UFPE: Recife, 2014.

FAGES, Família, Gênero e Sexualidade. **Diferenças e Desigualdades de Gênero** (orgs. Parry Scott, Dayse Amâncio dos Santos, Fernanda Ribeiro, Raíssa Fonseca, Camila Marinho) I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Editora da UFPE: Recife, 2014.

_____. **Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Projetos** (orgs. Parry Scott, Dayse Amâncio dos Santos, Fernanda Ribeiro, Raíssa Fonseca, Camila Marinho, Larissa Andrade) I Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Editora da UFPE: Recife, 2014.

FONSECA, Claudia. Família e Parentesco na Antropologia Brasileira Contemporânea. In: Carlos Benedito Martins; Luiz Fernando Dias Duarte. (Org.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil: antropologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010, 123-154.

GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM GÊNERO E RAÇA | GPP – GeR: **Módulo I: Políticas Públicas e Promoção de Igualdade** (Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andréia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

_____. **Módulo II: Políticas Públicas, Sexo e Gênero**. (Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andréia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

_____. **Módulo III: Políticas Públicas, raça e etnia**. (Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andréia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

_____. **Módulo IV: Estado e Sociedade** (Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andréia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

_____. **Módulo V: Metodologia de Pesquisa** (Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andréia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

.HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil, In: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

JELIN, Elizabeth. *Las familias en América Latina*. **Isis Internacional Ediciones de las Mujeres**. Santiago, n. 20, p. 75-106, 1994.

GROSSI, Mirian. Gênero, Sexualidade e Reprodução In: Dias Duarte, Luiz Fernando; Martins, Carlos Benedito. (Org.). **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil - Antropologia**. São Paulo: Anpocs/Editora Barcarolla/Discurso Editorial/ICH,, 2010, p. 293-340

MEDEIROS DE ARAÚJO, Kátia. **Família e Espaço Público**: Organização Social e Conflito na Reprodução de Grupos Pertencentes às Camadas Médias Recifenses, Dissertação de mestrado, Mestrado em Antropologia, UFPE, 1994.

MEILLASOUX, Claude. **Mulheres, celeiros e capitais**. Porto: Editora Afrontamento, 1977.

QUADROS, Marion Teodósio de. **Construindo uma nova paternidade?** As representações masculinas de pais de alunos de uma escola alternativa do Recife., Dissertação de mestrado, Mestrado em antropologia, UFPE: Recife, 1996.

_____. **Saúde sexual e reprodutiva em famílias de camadas médias recifenses**. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Gênero, família, saúde sexual e reprodutiva em Pernambuco do V Congresso Internacional da BRASA (Brazilian Studies Association). Recife, 2000.

QUADROS, M. T., ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. Feminismo, academia e formação: reflexões a partir do FAGES e do GEIN In: 14º CISO - Desigualdade e justiça social: regiões, classes e identidades num mundo globalizado, 2009, Recife. **Resumos do 14º Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste**. Recife: Fundaj, 2009. v.único. p.1 – 20. Home page: [<http://xivciso.kinghost.net/?p=trabalhosAprovadosGts&idGt=81>]

NASCIMENTO, Pedro; RIOS, Luís Felipe (org). **Gênero, saúde e práticas profissionais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

SCOTT, Parry. A etnografia da família de camadas médias e de pobres urbanos: Trabalho, poder e a inversão do público e do privado. **Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011[1996], p. 77-94.

_____. Monoparentalidade, analfabetismo e políticas de gênero e geração. **Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011[1996], p. 207-235.

_____. Quase adulta, quase velha: porque antecipar as fases do ciclo vital?. **Interface: comunicação, saúde, educação**, São Paulo, v. 5, n.8, p. 61-72, 2001

_____. Juventude urbana em Brasil, Zâmbia e Vietnã: nações, cidades e pluralidades. **Sociedade e Cultura**, v. 17, p. 109-120, 2014.

SCOTT, Parry; ATHIAS, Renato; QUADROS, Marion T. de. **Saúde, Sexualidade e Famílias urbanas, rurais e indígenas**. Recife: Editora Universitária, 2007

SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion T. de.(orgs). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TAVARES, A. H. A.; SCHREIBER, L. B.; PORTELLA, A. P.; SCOTT, P. **Gênero e programa saúde da família: um olhar sobre as práticas**. Recife: Coordenadoria da Mulher, Prefeitura do Recife, 2005.

VILLELA, Wilza; MONTEIRO, Simone. (Org.). **Gênero e Saúde: Programa Saúde da Família em questão**. São Paulo: ABRASCO - Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva; UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas, 2005.

Núcleo de Pesquisa – Ação Mulher e Ciência

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão¹

Introdução

O Núcleo de Pesquisa-Ação Mulher e Ciência (NPAMC), foi criado em 2013², a partir da consolidação do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Sociedade CNPq/UFRPE – GPDESO, iniciado em 2002³. Após uma década de atividades de pesquisa e extensão, a partir das linhas de pesquisa do GPDESO, consideramos oportuno formalizar um núcleo de pesquisa e extensão centrado nas questões que envolvem as relações de gênero.

O NPAMC nasce e se consolida a partir da realização de doze (12) projetos contemplados em Chamadas Públicas. A oficialização deste Núcleo foi possibilitada pelo EDITAL nº 01/2013 - Autonomia Econômica e Políticas para o Trabalho das Mulheres. Programa 2016 – Políticas para as Mulheres: Promoção da Autonomia e Enfrentamento à Violência. Ação orçamentária 210A – Promoção de Políticas de Igualdade e de Direitos das Mulheres. Temática 2 – Fortalecimento da Participação de Mulheres no Espaço de Poder e Decisão, com a aprovação do Projeto Núcleo de Pesquisa – Ação Mulher e Ciência.

1 Professora Titular da UFRPE, Docente da Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local. mrfaleitao@gmail.com

2 Por Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, Conceição Martins e Maria do Carmo Figueredo Soares.

3 Ver o site lançado em 30 de outubro de 2013 www.gpdeso.com.

A criação do NPAMC realizou-se concomitantemente com a aprovação do projeto de pesquisa executado com recursos federais oriundos da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), cujo objeto consiste em realizar estudos, eventos e elaboração de publicações sobre o tema “Mulher e Ciência” nos espaços de poder e decisão.

Neste sentido, unindo a experiência nos estudos de transversalidade de gênero nas políticas públicas realizados no GPDESO e o projeto “Mulher e Ciência”, o NPAMC mantém o foco nas questões que envolvem a divisão sexual do trabalho e a inclusão em espaços de poder e decisão. Neste primeiro projeto, objetiva identificar as mulheres a partir de sua inserção nas salas de aula, nos postos de trabalho, nos espaços de poder e de decisão nas Universidades. A experiência em pesquisa, centrada nas mulheres e nas relações de gênero, foi criada e fundamentada a partir da aprovação e realização dos seguintes projetos:

Quadro 1: Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão 2005-2014

Nº	PROJETOS CNPq
1	Edital MCT/CNPq/PR-SMP 45/2005 – “Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos”, com o projeto “Conflitos de Gênero no Cotidiano da Comunidade Costeira Aver-o-Mar”.
2	MCT/CNPq 029/2009 - Seleção Pública de Propostas de Pesquisa, Desenvolvimento Científico e Extensão Tecnológica para Inclusão Social. Tema 1: “Catadores de Materiais Recicláveis”.
3	Edital MCT/MDS-SAGI/CNPq nº 36/2010: Seleção Pública de Propostas de Estudos e Avaliação das Ações do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tema 4: “Inclusão Produtiva”.
4	Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 020/2010 – Seleção pública de propostas para pesquisas em temas de “Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos”. A categoria 1 é destinada a projetos de até R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais).
5	Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 32/2012 – A categoria 1 é destinada a projetos de até R\$ 100.000,00 (cem mil reais).

Nº	PROJETOS SPM/PR
6	8932 Apoio a Iniciativas de Prevenção à Violência contra as Mulheres. Projeto: “Gênero, Raça e Pesca: o trabalho de marisqueiras no litoral sul de Pernambuco”. Convênio Nº 0172/2008– SPM/PR. Processo Nº 00036.000561/2008-67. Convênio entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República e a Fundação Apolônio Salles de Desenvolvimento Educacional.
7	EDITAL nº 01/2013 - Autonomia Econômica e Políticas para o Trabalho das Mulheres. Programa 2016 – Políticas para as Mulheres: Promoção da Autonomia e Enfrentamento à Violência. Ação orçamentária 210A – Promoção de Políticas de Igualdade e de Direitos das Mulheres. Temática 2 - Fortalecimento da Participação de Mulheres no Espaço de Poder e Decisão. Projeto Núcleo de Pesquisa – Ação Mulher e Ciência.
	PROJETOS PROEXT
8	PROEXT2010 - Linha temática 3: “Pesca artesanal e aquicultura familiar”. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Apoio: R\$49.860,00. Resultado http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article
9	PROEXT2011 Linha temática 13: “Mulheres e relação de gênero”. Classificado e contemplado com recursos: “Ações para Consolidar a Transversalidade de Gênero nas Políticas Públicas para o Fortalecimento da Rede - Articulação de Mulheres Pescadoras de Pernambuco”. Apoio: R\$ 50.000,00. Resultado http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=articleLeitao
10	PROJETO MEC/SECADI – Curso EAD GDE – “Gênero e Diversidade na Escola”: Jaboatão, Carpina, Ipojuca, Pesqueira e Tabira/PE. Junho 2009 a fevereiro 2010.
11	PROJETO MPA- Ações para consolidar a Transversalidade de Gênero nas Políticas Públicas para a Pesca e aquicultura do MPA - Convênio 078/2009 entre MPA e FADURPE.
12	PROJETO MDA - Contrato: 0309.541-78/2009/MDA/CAIXA, “Transferência de recursos financeiros da União para a execução de fortalecer a organização produtiva de mulheres rurais, através de intercâmbios, para o desenvolvimento pesqueiro em Pernambuco”, firmado entre Caixa Econômica Federal – CEF – e a Fundação Apolônio Salles de Desenvolvimento Educacional – FADURPE.
13	PROJETO DE PESQUISA ICS/PT: “Gênero e Pesca: uma abordagem comparada de contextos portugueses e brasileiros”. Estágio de investigadora visitante, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa/Portugal. (2014)

Fonte: Dados a partir de mapeamento de documentos dos Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão - 2005 a 2014.

O NPAMC tem se constituído em um espaço de debates, com a proposta de contribuir no processo de incorporação da perspectiva de igualdade de gênero no cotidiano do processo de ensino/aprendizagem e das relações de trabalho. As reuniões abordam questões que envolvem abusos de poder inerentes ao sexismo e à violência simbólica presente numa sociedade desigual no que se refere a gênero, geração, classe social e relações étnico-raciais. No ano de 2013, o núcleo realizou os eventos identificados no Quadro II.

Quadro 2: Eventos Realizados no NPAMC em 2013

Data	Título	Palestrantes convidadas
19/03	Gênero no Mundo Rural Contemporâneo	Profa. Dra. Delma Pesanhas - UFF
24/04	Mapeando Diferenças de Gênero no Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe	Profa. Dra. M ^a Helena Santana Cruz - UFS
10/06	Reflexões e Considerações sobre o 17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOOR	Profa. Dra. Glória Rabay e Profa. Dra. M ^a Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB;
01/08	Heroínas do Tejucupapo	Luzia Silva
30/10	Lançamento do site www.gpdeso.com ¹	Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão (UFRPE) e Profa. Dra. Maria do Carmo Figueredo Soares (UFRPE)
16 a 18/12	I Seminário Mulheres em Carreiras Universitárias e nos Espaços de Poder	Profa. Dra. Margaret Lopes UNI-CAMP Profa. Dra. Hildete Melo UFF Profa. Dra. M ^a Helena Santana Cruz – UFS Profa. Dra. Glória Rabay , M ^a Eulina Pessoa de Carvalho, Profa. Dra. Norma Meirelles – UFPB

Fonte: Dados a partir de mapeamento de documentos NPAMC/UFRPE

A mesa redonda *Gênero no Mundo Rural Contemporâneo*⁴ consistiu na reunião que deu início às atividades do NPAMC, realizada no dia 19 de março de 2013, na qual a palestrante foi a Profa. Dra. Delma Pessanha Neves, com doutorado em Antropologia Social, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Delma com sua experiência na área de Antropologia, com ênfase em estudos sobre campesinato e reenquadramentos institucionais, desigualdades socioeconômicas e transmissão de legados culturais, iniciou sua exposição sobre a temática “Invisibilidade Sociológica das Contextuais Visibilidades Sociais das Mulheres Camponesas”. A palestrante destacou sua participação como uma das autoras da coletânea “História Social do Campesinato”, composto por nove volumes e explicou como se constituiu sua inserção nas questões de gênero e trabalho. Ela narrou que a partir do lançamento da coletânea acima citada, quando um grupo de mulheres do movimento de pequenos agricultores expressaram a percepção de exclusão daquele estudo. Assim, motivadas por esta demanda das agricultoras, Delma Pessanha e Leonilde Medeiros, a partir de 2008, se dedicaram a organizar o livro “Mulheres Camponesas: Trabalho produtivo e engajamento político”.

4 Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, docente do Curso de Ciências Sociais DECISO/UFRPE e Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local POSMEX/UFRPE; a bibliotecária, Mestre em Comunicação Conceição Martins; Michelly Aragão G. Costa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural/UFRPE; Neide Shinohara, Docente do Curso de Gastronomia/UFRPE; Paulo Afonso Barbosa de Brito, docente do DECISO/UFRPE; Geane Bezerra Cavalcanti, aluna do Curso de Licenciatura em História/UFRPE; Laura Suzana Duque Arrazola, docente do Departamento de Ciências Domésticas DCD/UFRPE; Michelle Cristina Maciel, docente do DCD/UFRPE; Suely Manzi, Bibliotecária da Biblioteca Central/UFRPE; Denize Siqueira da Silva, Ouvidora da UFRPE; Cecília Muniz Teixeira, aluna do POSMEX/UFRPE; Thacya Clédina da Silva, aluna do POSMEX/UFRPE; Maria do Carmo Figueiredo Soares, docente do Departamento de Engenharia de Pesca e Aquicultura DEPAq/UFRPE; Paulo Victor Melo Reis, aluno do DEPAq/UFRPE; Sabrina Maria Alves das Neves, aluna do DEPAq/UFRPE; Laetícia M. Jalil, coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Práticas Agroecológicas do Semiárido – NEPPAS-UAST/UFRPE; Nataly de Queiroz Lima, Gerente Sociopolítico da Secretaria da Mulher da Cidade do Recife; Márcia Aguiar, Gerente de Articulação e Interiorização das Ações de Gênero - SecMulher/Pernambuco; Adeline Sobral, Assessora da Reitoria da UFRPE para Assuntos Comunitários; Amanda Gonçalves Pereira, aluna do DECISO/UFRPE; Maria Wellita Bastos, Bibliotecária/Diretora da Biblioteca Central da UFRPE; Cláudia Maria de Lima, mestranda do POXMEX/UFRPE; Anderson Oliveira da Silva, aluno do Curso de Engenharia Florestal, bolsista em projeto SPM/CNPq e Bárbara Martins Lopes, Advogada, bolsista em projeto SPM/CNPq e Secretária do evento.

A 2ª reunião pública do NPAMC foi realizada em 24 de abril de 2013, a palestra foi proferida pela Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz⁵, doutorado em Educação, docente e orientadora do Departamento de Serviço Social e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e Sociologia (NPPCS) da Universidade Federal de Sergipe, Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG), coordenando também o Grupo de Pesquisa do CNPq: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero. Ela apresentou um expressivo resgate histórico relacionado ao tema mulher e ciência, destacando as dificuldades e as superações no processo de inclusão das mulheres na educação superior e no mundo do trabalho. Falou sobre o cenário da UFS nessa questão, evidenciado a partir de 03 pesquisas por ela coordenadas e publicadas no livro “Mapeando Diferenças de Gênero no Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe” financiado pelo CNPq/Capes/Secretaria de Políticas para as Mulheres e a UFS.

A 4ª reunião⁶ temática sobre Mulher e Ciência, foi realizada em 10 de junho, com a participação das Professoras Doutoradas da UFPB, Glória Rabay e Maria Eulina Pereira de Carvalho, que apresentaram “Reflexões e Considerações sobre o 17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa Sobre A Mulher e Relações de Gênero – REDOR”. Nesta reunião estiveram presentes algumas pescadoras, na intenção de elas conhecerem o trabalho da REDOR e se organizarem para participarem da 18º Encontro da REDOR, que estava a ser realizado em 2014 na UFRPE.

A 5ª reunião consistiu na palestra realizada por Luzia Silva, líder responsável pela encenação nos últimos 10 anos consecutivos, sobre a luta

5 Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, docente do Curso de Ciências Sociais DECISO/UFRPE e Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local POSMEX/UFRPE; a bibliotecária, Mestre em Comunicação Conceição Martins; Maria Sheila B. da Silva, representante da Secretaria da Mulher da Cidade do Recife; Laura Suzana Duque Arrazola, docente do DCD/UFRPE; Camila Alves do Nascimento, aluna do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE; Alexandre José de Brito Silva, Pesquisador da UFRPE; Suely Manzi, Bibliotecária da Biblioteca Central da UFRPE; Amanda Gonçalves Pereira, aluna do DECISO/UFRPE e Anderson Oliveira da Silva, aluno do Curso de Engenharia Florestal/UFRPE.

6 A 3ª Reunião ocorreu com a equipe do projeto para planejar a continuidade das atividades no ano de 2013.

das mulheres de Tejucupapo. Na ocasião foi exibido o curta-metragem premiado, produzido pelo cineasta Marcílio Brandão⁷.

A 6ª reunião foi uma reunião festiva na qual o debate focalizou a divulgação de resultados do Projeto: “Transversalidade de Gênero nas políticas públicas, nas relações de poder e no trabalho: o cotidiano das mulheres na cadeia produtiva da pesca artesanal “. O evento foi realizado Livraria Cultura no Paço Alfândega, Recife, em 30 de outubro de 2013. Paralelamente, ocorreu o lançamento da cartilha “Gênero e Pesca Artesanal” e do site do GPDESO.

Compareceram ao evento representantes da UFRPE e das Colônias de Pescadores/as de Pernambuco: 1) da UFRPE – a Pró-Reitora de Pesquisa, a Profa. Dra. Maria Madalena Pessoa Guerra, a Profa. Dra. Maria do Carmo Figueredo Soares (DEPAq), a Profa. Dra. Graça Ataíde do POSMEX/UFRPE, a Profa. Dra. Ana Nascimento, do Mestrado em História Social da UFRPE e a Profa. Dra. Áurea Wischral docente na Graduação e Pós-Graduação no Departamento de Medicina Veterinária da UFRPE, estudantes do POSMEX e de Engenharia de Pesca; 2) das Colônias de Pescadores e Pescadoras - Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Cabo de Santo Agostinho, Brasília Teimosa, Lagoa do Carro e Atapuz.

As pescadoras, além de se constituírem em protagonistas da Cartilha, entre elas compareceram seis mulheres que exercem ou exerceram a presidência das Colônias de Pescadores. O total de presentes no evento contabilizou 51 pessoas.

A 7ª e última reunião pública do NPAMC em 2013, seu ano de fundação, consistiu no I Seminário Mulheres em Carreiras Universitárias e nos Espaços de Poder, realizado na sede da UFRPE e na Estação Experimental de Cana-de-açúcar do Carpina (EECAC).

O seminário contou com a participação das pesquisadoras Profa. Dra. Hildete Pereira de Melo, representando a Secretaria de Políticas

7 Tejucupapo, dirigido por Marcílio Brandão, foi premiado no Festival Internacional de Curtas de São Paulo (2002). Duração: 26 min, produzido em 2001, colorido. Sinopse: A encenação teatral anual na comunidade de Tejucupapo, Goiana (PE), na qual as mulheres do lugar derrotaram os colonizadores holandeses no século 17. O filme mostra ainda quem são as heroínas de hoje.

para as Mulheres (SPM); Profa. Dra. Maria Margaret Lopes (UNICAMP) especialista no tema Mulher e Ciência, Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa Carvalho, Profa. Dra. Glória Rabay, Profa. Dra. Norma Meireles, todas da UFPB, Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz (UFS); a Profa. Dra. Isolda Belo da Fonte (FUNDAJ), Profa. Dra. Maria do Carmo Figueredo Soares (DEPAq/UFRPE) Silvia Cordeiro (Secretaria da Mulher – Recife) e a mestranda Tábata Pedrosa (UFPE), aliadas a docentes e servidoras da UFRPE, que se reuniram com estudantes e outros participantes.

O evento realizado em três dias foi organizado em mesas redondas, oficinas e grupos de trabalho. Possibilitou a colaboração das pesquisadoras no planejamento do 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero – REDOR, realizado em 2014.

A relação do NPAMC com a realização de eventos, se consolida, especialmente, com o 18º Encontro da REDOR, realizado em 2014. Algumas metas do Projeto Mulher e Ciência contribuíram na criação e consolidação do NPAMC, consistem em mapear e registrar memórias de mulheres que atuam em carreiras universitárias e debater em seminários os temas da pesquisa. O resgate da memória consistiu em fio condutor na criação e consolidação do NPAMC. Como decorrência dessas metas, o NPAMC assumiu, junto a outras três instituições, a realização do 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR). Rede da qual o GPESO é membro a partir de suas linhas de pesquisa: Gênero e diversidade; Pesca, gênero e Políticas.

A proposta da pesquisa e da concretização do NPAMC nasce da constatação da sub-representatividade das mulheres nas primeiras turmas de Agronomia e Veterinária, em função da naturalização dos papéis de gênero no mundo do trabalho. Os fios que tecem a trajetória de mulheres que rompem barreiras e subvertem a ordem estabelecida ao se formarem e, algumas ensinarem na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Um dos objetivos do NPAMC se constitui em recuperar a trajetória de carreiras universitárias de mulheres com entrevistas, narrativas e discursos sobre o lugar por elas ocupado no desenvolvimento científico e

tecnológico na Universidade, na Região, no Brasil, etc. Indagamos sobre a sua inclusão nas políticas públicas e nos espaços de poder.

A criação e consolidação do NPAMC está diretamente relacionada com os encontros feministas, concordamos com Adrião et al. (2010, p.92, 95), ao considerar estes eventos “ arenas de debate, de negociações, de rupturas, de articulações, de decisões”, enfim, espaços fundamentais de aglutinação de diferentes paradigmas teóricos e políticos. Foram nestes encontros que se estabeleceram parcerias, constituindo-se em espaços que possibilitaram perceber com clareza a tensão entre academia, militância e governo, campos muitas vezes de disputas entre diferentes correntes dos feminismos.

A trajetória de nossa aproximação aos congressos feministas foi iniciada com o XII Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR⁸, evento realizado concomitantemente ao I Seminário Internacional – Enfoques Feministas e o Século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina; VII Encuentro de Centros y Programas de Estudios de la Mujer y de Género en Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe; V Encontro da Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas – REDEFEM, e XI Simpósio Baiano de Pesquisadoras(es) Sobre Mulher e Relações de Gênero; no período de 06 a 09 de dezembro de 2005 em Salvador, Bahia.

A convocatória para a XII REDOR⁹ chama a atenção sobre a importância desses encontros por se constituir em um “espaço para a

8 A convocatória para o evento informa que, em 2005, a REDOR congregava 26 núcleos das instituições de ensino superior dessas duas regiões, em especial nas universidades federais.

9 Nesta convocatória, foi divulgada a relação dos grupos temáticos e exigido o grau mínimo de mestrando para a apresentação de trabalhos. Estes foram os grupos: GT 01 - Teoria e epistemologia feminista; GT 02 – Gênero e relações de trabalho; GT 03 - Estudos feministas, Teologia e religiosidade; GT 04 - Filosofia e estudos feministas; GT 05 - Gênero e Saúde; GT 06 - Direitos Reprodutivos e Bioética; GT 07 - Gênero, Literatura e Linguagem; GT 08 - Gênero, Identidade e Cultura; GT 09 - Feminismo e Políticas Públicas; GT 10 - Gênero e Educação; GT 11 - Gênero, Classe e Relações Raciais; GT 12 - Estudos feministas e violência; GT 13 - Feminismo e Política; GT 14 - Gênero e Envelhecimento; GT 15 - Gênero e Meio Ambiente; GT 16 – Gênero, Artes e Cultura Popular; GT 17 – Gênero e Gerações; GT 18 – Gênero e Sexualidade; GT 19 – Gênero, Corpo e Lazer e GT 20 – Gênero e Motricidade Humana.

permuta de experiências nacionais e internacionais, que levem a reflexões sobre as conquistas, tensões e perspectivas do feminismo acadêmico e sua contribuição para o avanço das lutas das mulheres”. O texto ainda destaca que eventos “dessa natureza propiciam que se conheça e divulgue a produção intelectual, facilitam os agenciamentos de novas pesquisas e os diferenciados níveis de intercâmbio [...], propiciando espaço frutífero para que se iniciem ou se consolidem trocas entre pesquisadores e instituições”. Além de pontuar a crise entre feministas acadêmicas e ativistas.

O texto da convocatória define três mesas com as seguintes temáticas: publicações feministas na academia; os Programas de Pós-graduação na América Latina e desafios da institucionalização dos estudos feministas, e propõe, para a tarde do último dia do evento, que sejam realizadas oficinas de trabalho (workshops) sobre as três redes participantes - REDOR, REDEFEM e Rede de Universidades, com o propósito de se formular propostas de trabalho, intercâmbios e ações conjuntas.

Outros fóruns importantes consistiram no I Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciências, Brasília/DF em 2007; Congresso Feminista 2008, organizado pela UMAR, Fundação Calouste Gulbenkian e Universidade de Lisboa, junho 2008; 2) Mundo de Mulheres 08, Madri, julho 2008; Seminário Internacional “Fazendo Gênero 7, 8, 9, 10, Florianópolis/SC, 2006, 2008, 2010, 2013; IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres e IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Rosario/AR, de 30/07 a 01/08/2008.

A realização do 18º Encontro da Redor, realizado de 24 a 27 de novembro de 2014, nas instalações da Universidade Federal Rural de Pernambuco, possibilitou reunir as seguintes instituições na organização do evento: Núcleo de Pesquisa Ação Mulher e Ciência (NPAMC/UFRPE); Instituto PAPAI; Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES/UFPE); Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Além das instituições organizadoras, foi possível, a partir do NPAMC, estabelecer as seguintes Parcerias Institucionais: Núcleo

de Pesquisa em Gênero e Masculinidades (GEMA/UFPE); Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM/UFPB); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); Secretaria da Mulher de Pernambuco; Secretaria da Mulher do Recife.

Os principais apoios econômicos foram aportados pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A Coordenação do 18º Encontro da REDOR ficou a cargo da Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão (NPAMC/UFRPE) – Coordenadora Geral; Prof. Dr. Russell Parry Scott (FAGES/UFPE); Ms. Sirley da Silva Vieira (Instituto Papai) e Prof. Dr. Fernando Freire (FUNDAJ).

Um resumo do impacto deste evento pode ser constatado no seguinte quadro, onde está explicitado o número de inscrições, 862 pessoas, a maioria mulheres, além da presença de pescadoras, artesãs e discentes que se envolveram na condição de monitorias e também na condição de alunas de disciplinas ministradas por docentes envolvidas no 18º Encontro da REDOR. Desta forma, o projeto do NPAMC, aprovado em edital SPM/PR, atingiu aproximadamente 1000 mulheres, considerando o número de participantes do evento realizado em 2013.

Quadro 3: Participantes na 18ª REDOR

GT	INSCRITOS	COMPARECERAM CREDENCIAMENTO	ATA DIA 25/11/14	ATA DIA 26/11/14	ATA DIA 27/11/14	OUVINTES	Artigos
1	69	47	11	27	9	30	32
2	30	16	6	12	13	13	17
3	58	38	18	16	14	-	14
4	71	47	24	21	9	22	27
5	22	12	0	5	9	8	12
6	30	15	5	0	5	14	15
7	54	29	9	14	6	3	30
8	46	43	15	22	6	2	22
9	23	18	Não houve	4	8	7	11
10	32	23	9	9	5	20	15
11	26	14	9	5	Não houve	-	9
12	36	16	8	12	Não houve	9	13
13	23	16	7	6	7	9	15
14	34	20	5	5	7	-	15
15	35	15	Não houve	11	Não houve	-	06
16	46	19	17	17	21	-	15
17	22	14	Não houve	13	11	-	9
18	29	18	5	9	Não houve	-	8
19	39	23	16	16	23	-	10
TOTAL	725	443	164	224	153	137	295

Fonte: Dados coletados em documentos do 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR

Também foi constatado na transmissão online de 05 mesas durante o 18º Encontro da REDOR, no período de 24 a 27/11/2014, que houveram 848 (oitocentos e setenta e cinco) acessos ao referido evento¹⁰.

Conseguimos reunir nos Grupos de Trabalho da 18ª REDOR especialmente docentes do Norte e Nordeste¹¹, mas também participaram nas 02 (duas) conferências e nas 07 (sete) mesas, no minicurso e oficinas do evento: SPM/PR, CNPq, UFF, UFSC, MDA e 04 (quatro) docentes de Universidades Portuguesas e Espanholas, as quais: a Universidade de Barcelona, a Universidade de Múrcia, a Universidade Nova de Lisboa e o Instituto Politécnico de Santarém.

O NPAMC, fez parte da história de realização do 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), com o tema “Perspectivas Feministas de Gênero: Desafios no Campo da Militância e nas Práticas Científicas”, evento que se constitui em mais um marco na história desta Rede, criada em setembro de 1992 com o objetivo de congregar, articular e desenvolver os estudos sobre a mulher e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiro. Rede que reúne mais de 30 Núcleos e Grupos de Estudos vinculados às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa das duas regiões.

Articular a realização de 19 Grupos de Trabalho no período de aulas, foi uma atividade desafiadora para a equipe do NPAMC e outros núcleos feministas da UFRPE¹²: GT 1 – Gênero, Educação e Inclusão¹³; GT 2 – Gênero e Geração¹⁴; GT 3 – Gênero, Saúde e Direitos Reprodutivos¹⁵;

10 Dados no seguinte link: http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/public/conferences/4/schedConfs/7/program-pt_BR.jpg

11 Norte: 04 docentes mulheres e Nordeste: 52 mulheres e 07 homens

12 Especialmente o Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero (NUFERGE).

13 Coordenadoras do GT 1: Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Andrade Leitão, Profa. Dra. Lígia Luis de Freitas, Profa. Dra. Marion Teodósio de Quadros, Doutoranda Bianca Daebis Seixas Almeida.

14 Coordenadoras do GT 2: Profa. Dra. Alda Britto da Motta, Profa. Dra. Márcia Santana Tavares, Profa. Dra. Isolda Belo da Fonte.

15 Coordenador e coordenadoras do GT 3: Prof. Dr. Jorge Lyra, Profa. Dra. Jeane Félix, Profa. Dra. Lorena Lima de Moraes.

GT 4 – Gênero e Violência¹⁶; GT5 – Gênero, Identidade e Cultura¹⁷; GT 6 – Gênero, Literatura e Linguística¹⁸; GT 7 – Gênero, Relações de trabalho e Meio Ambiente¹⁹; GT 8 – Feminismo, Política e Poder²⁰; GT 9 – Gênero e Relações Étnico-raciais²¹; GT 10 – Gênero e Sexualidade²²; GT 11 – Gênero, Homens e Masculinidades²³; GT 12 – Gênero e Direito²⁴; GT 13 – Gênero e Comunicação²⁵; GT 14 – Gênero, Cultura Popular e Artes²⁶ (cinema, fotografia, artes plásticas, teatro, música, dança, rituais e festas de cultura popular); GT 15 – Relações de Gênero nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação²⁷; GT 16 - Gênero e Ruralidades²⁸; GT 17 – Gênero, Raça e Religiosidades²⁹; GT 18 – Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento

16 Coordenadoras e coordenador do GT 4: Profa. Dra. Inez Sampaio Néry, Profa. Dra. Gisele Rocha Cortês, Profa. Dra. Ana Paula Portella, Prof. Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos.

17 Coordenadoras do GT 5: Profa. Dra. Nádia Regina Loureiro de Barros Lima, Profa. Dra. Maria *Grazia Cribari Cardoso*, Ms. Mariomar Martins Teixeira de Almeida.

18 Coordenadoras do GT 6: Profa. Dra. Margarete Edul Prado de Souza Lopes, Profa. Dra. Renata Pimentel, Profa. Dra. Judith Chambliss Hoffnagel.

19 Coordenadoras e coordenador do GT 7: Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz , Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias , Profa. Dra. Iralides CaldasTorres, Profa. Dra. Mary Alves Mendes.

20 Coordenadoras do GT 8: Profa. Dra. Maria Luzia Miranda Álvares, Profa. Dra. Maria Mary Ferreira, Profa. Dra. Glória de Lourdes Freire Rabay.

21 Coordenadoras do GT 9: Profa. Dra. Ivonildes Fonseca, Profa. Dra. Valdenice José Raimundo, Profa. Dra. Paula Manuella Silva de Santana.

22 Coordenador e coordenadora do GT 10: Prof. Dr. Benedito Medrado-Dantas, Profa. Dra. Monica Lourdes Franch Gutiérrez.

23 Coordenadores do GT 11: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, Doutorando Túlio Romerio Lopes Quirino, Ms Sirley da Silva Vieira, Ms. Ricardo Castro.

24 Coordenadoras do GT 12: Profa. Dra. Salete Maria Silva, Profa. Dra. Dayse Amâncio dos Santos.

25 Coordenadoras do GT 13: Profa. Dra. Soraya Maria Bernardino Barreto Januário, Profa. Dra. Ana Maria da Conceição Veloso.

26 Coordenadoras do GT 14: Profa. Dra. *Lady Selma Ferreira Albernaz*, Profa. Dra. Prof. Fernanda Capibaribe Leite, Dra. Profa. Dra. *Laila Andresa Cavalcante Rosa*.

27 Coordenadoras do GT 15: Profa. Dra. Josilene Aires Moreira, Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho Profa. Dra. Maria do Carmo Figueredo Soares.

28 Coordenadoras do GT 16: Profa. Dra. Laetícia Jalil, Profa. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo, Profa. Dra. Rosineide de Lourdes Meira Cordeiro.

29 Coordenadoras do GT 17: Profa. Dra. Lilian Conceição da Silva Pessoa de Lira, Profa. Dra. Denise Maria Botelho, Profa. Dra. Andrea Bandeira.

a Violência contra Mulher³⁰: Experiências no Estado de Pernambuco; GT 19 – Programa Mulheres Mil³¹.

Uma inovação realizada no 18º Encontro da REDOR, consistiu em dialogar durante a realização do evento com outros coletivos de mulheres, entre elas estão as pescadoras, sujeitos sociais com as quais desenvolvemos atividades de pesquisa e extensão há mais de uma década. Nossa temática tem sido de diálogos e ações fundamentadas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, especialmente no que se refere à Transversalidade de Gênero nas Políticas Públicas da Pesca Artesanal, à divisão sexual do trabalho, ao acesso a espaços de poder e decisão. Assim, estas pescadoras compareceram na condição escolhida por elas, sendo na geração de renda ou participação diretamente nas reuniões durante o evento. As colônias foram contatadas e as pescadoras decidiram entre si quem participaria do evento.

A Feira Gênero, Raça e Pesca³²: produção e articulação das

30 Coordenadoras do GT 18: Profa. Dra. Giselle Nanes, Profa. Dra. Maria Helena Lyra, Profa. Dra. Raissa Barbosa, Profa. Dra. Valdirene Gonçalves.

31 Coordenadoras do GT 19: Profa. Dra. Sandra Cristina Santos Alves, Neide Kazue Sakugawa Shinohara, Roberta Monica Alves da Silva.

32 Participaram da Feira Gênero, Raça e Pesca:

Tereza Cristina - Colônia Z1 - Pina (Comidas e Lanches)

Sônia Maria - Colônia Z1 - Pina (Comidas e Lanches)

Ana Lucia - Colônia Z1 - Pina (Artesanato)

Leu - Colônia Z1 - Pina (Comidas)

Laudenir Maria dos Santos - Colônia Z10 - Itapissuma (Comidas)

Maria José - Colônia Z1 - Pina (Lanches)

Joana - Colônia Z10 - Itapissuma (Ouvinte)

Luzia - Colônia Z1 - Pina (Comidas e Lanches)

Lúcia - Colônia Z15 - Atapuz - Goiana (Comidas)

Maria Aparecida - Colônia Z25 Jaboatão (Ouvinte)

Norma Maria do Nascimento - Colônia Z25 Jaboatão (Artesanato)

Dilvana Veloso - Colônia Z25 Jaboatão (Artesanato)

Maria Mariano - Colônia Z25 Jaboatão (Artesanato)

Mirian Mousinho - Colônia Z10 Itapissuma (Ouvinte)

Josiane Maria do Nascimento - Colônia Z25 Jaboatão (Ouvinte)

Maria de Lourdes da Silva - Colônia Z25 Jaboatão (Ouvinte)

Natercia Mignac da Silva - Colônia Z1 - Pina (Ouvinte)

Josefa Ferreira da Silva - Colônia Z25 - Atapuz - Goiana (Artesanato)

Antoninia Korinssky - Colônia Z25 - Atapuz - Goiana (Alimentação)

Leoneide Bernardino dos Santos - Colônia Z25 - Atapuz - Goiana (Alimentação)

Adelma Magno Cordeiro - Colônia Z25 - Atapuz - Goiana (Artesanato)

pescadoras de Pernambuco ocorreu durante o 18º REDOR, nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2014, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Consistiu em um espaço no qual os/as visitantes puderam conhecer o trabalho desenvolvido por mulheres marisqueiras das colônias de pesca do litoral de Pernambuco.

No ano de 2015, foi introduzida a disciplina Gênero, Trabalho e Diversidade no Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, ementa criada desde 2011³³, uma demanda, na época do GPDES, uma realização do NPAMC. Neste ano, tem sido dada continuidade à pesquisa com a inclusão de uma bolsista PIBIC e dois voluntários PIC.

Maria Helena do Nascimento - Colônia Z25 - Atapuz - Goiana (Artesanato)

Claudenir Dias de Oliveira - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Ivanilda Maria - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Iracema Justino - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Aurenita Bezerra - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Lucila Braz - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Marileide Joaquim - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Severina Maria - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Nerice Dantas de Araújo - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Cristiane de Souza - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Adriana Lira - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Maria de Lourdes - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Sheila Carina - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Raiza Maria do Nascimento Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação)

Ana Cláudia - Colônia Z10 Itapissuma (Alimentação)

Izaquias - Colônia Z15 - Tejucupado (Artesanato)

Lucicleide - Colônia Z15 - Tejucupado (Alimentação).

33 Uma das ações propostas na tentativa de incluirmos a UFRPE no Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça – 4ª Edição. O projeto foi aceito, mas além do compromisso com o pós-doutorado, as dificuldades em articular a comunidade da UFRPE neste tema, nos fez adiar a realização do mesmo. A realização do 18º Encontro da REDOR, e a visibilidade da temática, redundou em aprovação de inclusão da disciplina no currículo do Bacharelado em Ciências Sociais desta instituição.

Referências

ADRIÃO, Karla Galvão et al. Feminismos na academia: entre políticas e teorias. In **Estudos In(TER)Disciplinados: Gênero, Feminismo, Sexualidade/** Miriam Pillar Grossi, Mara Coelho de Souza Lago e Adriano Henrique Nuernberg (org.) Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010.

ALMEDA, Maria Celene Ferreira Cardoso de. A Mulher e a Profissão Agrônoma. In **Revista de Agricultura**, Diretório Acadêmico do Curso de Agronomia, v.1, n. 1, 1947. p. 53-54.

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

CARVALHO, M^a Eulina Pessoa; RABAY, Gloria e SILVA, Lucimeiry, B. da. **Carreiras Docentes de Mulheres em Departamentos Masculinos: Mudanças Geracionais.** Florianópolis, Fazendo Gênero 10, UFSC, 2012.

COSTA, Maria da Conceição. Ainda Somos Poucas: Exclusão e Invisibilidade na Ciência. In **Cadernos Pagu** (27), julho-dezembro de 2006, pp.455-459.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando Diferenças de Gênero no Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe.** Aracaju, Editora UFS, 2012.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e Poder.** São Paulo: Contexto, 2009.

FAUSTO-STERLING, A. *Teaching aids: Focus on Women and Science. Course Close Up: The biology of gender. Women's Studies Quarterly* 10 (2), 1982, pp.17-19.

FOX, Evelyn; LONGINO, Helen (eds.) ***Feminism and science.*** New York, Oxford University Press, 1996, pp.264-79.

FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1983.

HARAWAY, Donna. *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. New York, Routledge, 1989.

HARDING, Sandra. *Ciencia y Feminismo*. Madri, Morata, 1996.

LEITÃO, M.R.F.A. et al. Ciência: Resgate, Narrativas e Políticas. In: **Anais do 18º Encontro da REDOR**. Recife: EDUFRPE, 2014, p. 80-95.

KELLER, Evelyn Fox. *Developmental Biology as a Feminist Cause?* Osiris, vol. 12, 1997, pp16-28.

LOPES, Maria Margaret. “Aventureiras” nas Ciências, **Cadernos Pagu** (10), 1998: pp.345-368.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Ed., 2001.

SILVA. Elizabeth Bortolaia. Des-construindo Gênero em Ciência e Tecnologia. **Cadernos Pagu** (10), 1998, pp.7-20.

Gênero e Extensão Universitária no NUFERGE/ UFRPE: Experiência de Integração entre Universidade e Escola

Giselle Nanes¹

Maria Helena Câmara Lira²

Maria das Mercês Cabral³

Introdução

O presente capítulo apresenta ações desenvolvidas no Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero (NUFERGE), focando relatos de experiência sobre atividades de extensão que visam a integrar ações entre a Universidade e a Escola. Partimos da compreensão de que a formação inicial de professoras e professores, realizada na Universidade em parceria com experiências na Escola, precisa proporcionar aos estudantes a compreensão de que o espaço educacional se configura como um locus privilegiado para mobilizar estratégias discursivas e ressignificar modelos patriarcais, falocêntricos e heteronormativos de sociedade, que

1 Doutorado em Antropologia. Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenadora do Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero (NUFERGE/UFRPE). Pesquisadora do Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES) da Universidade Federal de Pernambuco. gisellenanes.2@gmail.com

2 Doutorado em Educação. Docente da UFRPE. Coordenadora do NUFERGE/UFRPE. Experiência de estudos e pesquisa na área de Educação e Educação Física, atuando nos seguintes temas: Educação, Corpo, Relações de Gênero, História da Educação e História da Educação Física. mhelenalira@gmail.com

3 Doutorado em Psicologia. Docente da UFRPE. Integrante do NUFERGE/UFRPE. Experiência na área de Psicologia, com ênfase em Fatores Psicossociais da Menopausa, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, Educação e Saúde da Mulher. mercescabral@uol.com.br

historicamente promovem a subordinação feminina e opressões que desprivilegiam as mulheres em detrimento da valorização masculina.

O NUFERGE é um grupo de ensino, pesquisa e extensão formado por docentes e estudantes de graduação, vinculados aos cursos de Licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A UFRPE é sediada no *campus* de Dois Irmãos, em Recife/Pernambuco, e tem suas ações estendidas por todo o estado, por meio das Unidades Acadêmicas de: Garanhuns (UAG), Serra Talhada (UAST), Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). Destaca-se, a oferta de 20 cursos de licenciaturas, comprometida com a formação de professoras e professores que irão atuar na Educação Básica. A proposta dos cursos de licenciatura considera, sobretudo, o desafio envolvido no processo de qualificação docente, requerido dentro de um projeto político pedagógico institucional orientado para o processo formativo, pautado na produção e apropriação de conhecimentos técnico, científico, social e cultural, a partir de uma visão reflexiva e integradora da realidade, por meio de modelos de ensino-aprendizagem contemporâneos (PDI, 2013).

Especificamente, o NUFERGE desenvolve ações no campus Dois Irmãos (Recife) e Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) e conta com apoio institucional da UFRPE e da Secretaria da Mulher do Governo do Estado de Pernambuco.

Desde o ano de 2009, a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco apoia e incentiva a formação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher em parceria com escolas estaduais de ensino médio e instituições de ensino superior de Pernambuco. Os núcleos são formados com o objetivo de desenvolver iniciativas que garantam a inserção das questões de gênero nos espaços da educação formal, contribuindo para uma mudança de paradigmas nas relações sociais, econômicas e de poder entre homens e mulheres, culturalmente impregnadas no sistema educacional pela falsa ideia de superioridade masculina. Atualmente, existem 91 Núcleos implantados, sendo 60 (sessenta) em escolas estaduais de ensino médio e 31 (trinta e um) em instituições de ensino superior, implantados em todas as regiões

de Pernambuco (Litoral, Zona da Mata, Agreste e Sertão) (MEDEIROS; GONÇALVES; FERNANDES, 2015).

Na UFRPE, temos conhecimento do registro de 06 núcleos especializados sobre estudos de gênero (Núcleo de estudo e Pesquisa da Mulher – NUPEM; Núcleo de Pesquisa Ação, Mulher e Ciência – NPAMC; Núcleo de Estudos sobre Gênero e Agroecologia – NEGA; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB; Núcleo de pesquisa e estudos em Gênero – NUPEGE e o nosso Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero - NUFERGE). Inclusive o NUPEM é atuante desde a década de 1980, inaugurando a implementação de núcleos de estudos de gênero na UFRPE há mais 35 anos. Vinculados ao Departamento de Educação, destacam-se os núcleos NEGA e NEAB, e desde a criação, no ano de 2012, o NUFERGE.

O NUFERGE objetiva promoção de *reflexões e práxis* pedagógicas que abordem as relações de gênero na formação inicial de professores. Especialmente: (i) incentivamos estudos/ações de extensão universitária que debatem sobre relações de gênero entre graduandos(as), através de implementação de grupos de estudos, orientação de trabalhos científicos e projetos de extensão universitária; e (ii) promovemos videodebates, palestras e seminários, ampliando o acesso das discussões de gênero e educação na Universidade.

Neste trabalho, apresentamos experiências de extensão universitária em escolas e na própria UFRPE, nos anos de 2013, 2014 e 2015. As ações foram concentradas em duas áreas de intervenção: “Arte e Cultura” e “Mulheres e C&T”, em consonância com os dois eixos ação do NUFERGE: (i) gênero, processos educativos e cultura e (ii) gênero, corpo e fenomenologia. As experiências serão apresentadas por ano de realização, contemplando o debate de como o conceito de gênero fornece subsídios, nos espaços formais de educação, para oferecer novas possibilidades de construção das relações sociais. Pois, tal como nos dizia Joan Scott (1995), acreditamos que a discussão de gênero é capaz de fazer emergir uma história que oferecerá novas perspectivas a velhas questões, bem como abre possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas

atuais e futuras porque a discussão incita a redefinição de modelos sociais em conjunção com uma visão de equidade política e social entre homens e mulheres.

Extensão Universitária e Relações de Gênero: relatos de experiência

2013

Em parceria com o Programa Arte e Cultura⁴, entre março e dezembro de 2013, desenvolvemos os projetos de extensão universitária: (i) Interconexões de Gênero e Raça/Etnia: metáforas literárias na Escola e (ii) Oficinas de Danças Populares e Gênero.

No projeto “Interconexões de Gênero e Raça/Etnia: metáforas literárias na Escola” foram realizadas palestras e oficinas artístico-culturais sobre concepções de gênero e práticas de desigualdades sociais, com estudantes de escolas públicas de Garanhuns (Região do Agreste de Pernambuco). Nas ações foram discutidos: papéis sociais da mulher-mãe; mulher e relações de trabalho, mulher e acesso à educação.

O trabalho realizado constituiu-se como espaço privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos e significados sobre gênero e problematização das assimetrias sociais (TORRES; NANES, 2013). O mapeamento prévio sobre a temática de gênero nas escolas parceiras apontou que, de forma geral, existe pouca discussão do tema nas salas de aula. No debate com mais de 200 estudantes, das escolas, vários questionamentos sobre a questão da homossexualidade, diversidade na escola e comportamentos *corretos* de meninos e meninas na escola⁵ foram discutidos.

4 O Programa “Arte e Cultura: promovendo a troca de saberes e fazeres para a diversidade cultural” foi um Programa de Extensão desenvolvido na UFRPE, coordenado pelos professores João Moraes e Alexandro Tenório e obteve apoio da Pró-Reitoria de Atividades de Extensão da UFRPE e do MEC/SECADI, nos anos de 2012 e 2013.

5 Destacamos aqui, que o referido projeto, relatado no artigo “**Gênero, educação e metáforas literárias: debates de gênero e experiências artístico-culturais no Agreste de Pernambuco**”, foi premiado na VI edição do Prêmio Naide Teodósio de Estudos de Gênero (2013). O Prêmio Naide é uma realização do Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria da Mulher e parceiros [Secretaria de Educação, a Secretaria de Ciência e Tecnologia, a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco, a Fundação de Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco, a Companhia Editora de Pernambuco,

Em relação ao projeto “Oficinas de Danças Populares e Gênero”, focamos reflexão sobre relações de gênero dentro das manifestações culturais, em especial, nas danças populares (Xaxado; Coco e Forró), destacando as relações de poder entre homens e mulheres na cultura popular, em especial, nas manifestações rítmicas, as quais sofrem as mais diversas modificações diante das mudanças históricas e sociais. Foram realizadas experimentações práticas das danças e problematizações em torno das relações de gênero, gerando culminância através da apresentação de um espetáculo artístico para a comunidade acadêmica da UFRPE. O público alvo do projeto de extensão foram estudantes de licenciatura em Educação Física da UFRPE, que tiveram, a partir dessa experiência, possibilidades de ressignificar conhecimentos na formação acadêmica (LIRA; ABRAHAMIAN; SILVA; LIMA, 2014).

Na compreensão de que a linguagem corporal da dança é atravessada por contextos históricos, culturais, **coreográficos, estéticos e pedagógicos e que as** relações de gênero estão presentes em seus conhecimentos e na forma como esta se apresenta na sociedade, consideramos a dança enquanto um conhecimento e uma forma de transpor a sua dimensão mecânica é reconhecê-la enquanto ferramenta pedagógica.

A dança na escola como uma “simples” ilustração de uma data comemorativa ou como conteúdo em aulas de Educação Física, realidade mais comum no tempo presente, não deixa de demonstrar condicionamentos e distinções justificadas nas diferenças biológicas. O discurso sobre a mulher ter uma “essência” apropriada para bailar, ser dócil e suave e o homem para jogar e ser rígido perpassa na forma de dançar. Suavizar a dança para as mulheres ou torná-la viril para os homens pode ser uma forma de estimular preconceitos, logo, quando a escola se sujeita a essas condições pode tornar-se um espaço de resistência às transformações necessárias para ações coeducativas. Assim, consideramos importante

a Fundação Joaquim Nabuco e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco]. Criado em 2007, tem como objetivo estimular e fortalecer a produção crítica de conhecimentos sobre as relações de gênero, contribuindo para a promoção dos direitos das mulheres em sua diversidade, por meio de pesquisas e estudos que busquem contemplar as dimensões de classe social, raça, etnia, geração e orientação sexual das mulheres em Pernambuco (Secretaria da Mulher de Pernambuco, 2013).

ênfatizar a temática da dança na formação de professoras e professores da área de Educação Física.

No desenvolvimento dos referidos projetos de extensão universitária, partimos da compreensão de como o conceito de gênero é útil para compreender as várias maneiras em que as relações entre homens e mulheres são classificadas, organizadas e constituídas por relações de poder hierarquizadas e formas opressivas de subordinação feminina (RUBIN, 1993; SCOTT, 1995; BARBIERI 1993; MOORE, 2004; BUTLLER, 2003; PISCITELY 1995, ALBERNAZ; LONGHI 2009).

Focando-nos nos espaços da educação formal – Escola e Universidade – corrobora-se com o pressuposto de que o conceito de gênero é essencial para compressão mais ampliada e ações mais efetivas da prática pedagógica e políticas educacionais respaldadas em princípios de equidade (MORENO, 1999; LOURO, 2014, 2011; LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013; VIANNA; UNBEHAUM, 2003; NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008; DINIS, 2008; SARTORI, SUZANA, 2008).

Nos ambientes formais de educação, presenciamos o desenvolvimento de práticas culturais que reproduzem as desigualdades de gênero. Práticas que reforçam o preconceito, a discriminação de gênero nas relações cotidianas dentro da escola. É claro que a escola (e Universidade) enquanto aparelho ideológico do Estado se ergue dentro de relações de força entre grupos ou classes constituídas, que instauram um modo arbitrário de imposição de valores e incultação (educação) cultural. Bourdieu e Passeron (2011, p.31) já nos falavam que toda ação pedagógica “tem o poder arbitrário de impor, contribuindo para reproduzir o arbitrário cultural que ela inculta para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária”. No entanto, acreditamos também que propostas diferenciadas de educação são capazes de possibilitar uma formação de gênero menos discriminatória e respaldada nos princípios da equidade.

Nesse sentido, a discussão de coeducação (AUAD, 2006, 2004) contribui para a discussão de que mesmo a constituição de escolas mistas não garantiu a devida problematização e reconstrução de relações de gênero mais equitativas, questões significativas para um processo coeducativo. Há,

mais facilmente, uma *Aprendizagem de Separação* nas escolas (e também na Universidade), uma apresentação do mundo de forma binária. Brinquedos, brincadeiras, funções sociais são associadas a significados femininos e masculinos, hierarquizando conhecimentos, atribuindo significados excludentes ao que é de menina ou o que é de menino. O mesmo acontece com a dança, algumas vezes de forma até mais significativa ao ser atrelada a uma prática “essencialmente feminina”.

Obviamente, a escola enquanto instituição social que comporta legitimamente espaços de formação social e cultural não poderia *escapar* às normativas de gênero. Os estudos sobre gênero e educação (LOURO, 2014, 2011; AUAD 2006), nos ajudam a compreender como a escola delimita espaços e inculca valores desiguais de gênero, usando seus diversos símbolos e códigos. Tudo tem uma razão de ser, na sua função mais basilar: constituir distintos sujeitos.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte 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*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 2014, 61).

No entanto, entendemos que os sujeitos, sobretudo dentro dos espaços educativos, não são inteiramente passivos a essas aprendizagens e nos mais diversos âmbitos dos comportamentos insurgem práticas que questionam e intentam transformar as desigualdades inculcadas.

A promoção de ações de extensão, tais como estamos explicitando, configura-se de grande valia para insurgência de práticas e sítios dissonantes de práticas hegemônicas de ensino e aprendizagem, que operam com base em princípios de desigualdade, hierarquias e separação. Nesse sentido,

os resultados do primeiro ano de atividades do NUFERGE mobilizaram continuidade de trabalhos.

2014

Em 2014, com apoio do Programa “Desvendando o Céu Austral: Ciência, Tecnologia e Inclusão Social”⁶, desenvolvemos o projeto “Mulheres e Ciência: oficinas em escolas públicas de Garanhuns”. Realizamos *oficinas de diálogo e feiras de conhecimento* sobre a participação feminina em Ciência e Tecnologia (C&T), com estudantes da Educação Básica (7º, 8º e 9º ano) de uma escola pública de Garanhuns (Agreste de Pernambuco). Discutimos os diversos fatores de gênero que embargam a inserção das mulheres nos campos da C&T, de diversas maneiras, e assim contribuimos para problematizar, na formação básica, o histórico processo de *repressão* feminina em áreas tipicamente masculinas (e de maior prestígio e reconhecimento social), dentro deste campo (NANES; SILVA, 2014).

Esse debate subsidia a compreensão de que a escola e universidade, mediante matriz curricular e práticas pedagógicas, precisam enfatizar o histórico de participação das mulheres nas C&T contribuindo para sua visibilidade. Caso contrário, continuaremos a alimentar o *teto de vidro*, em pleno século XXI, com a manutenção de espaços hierárquico e desigual no que tange as relações de gênero e C&T.

A compreensão das diferenças de inserção feminina na ciência tem que partir do entendimento de que se trata de uma questão de gênero, uma vez que a ciência (enquanto fonte de produção de conhecimento) foi erguida (e ainda se mantém) como um campo de predominância masculino, numa construção que tradicionalmente se liga à histórica justificativa das diferenças sexuais, hierarquizadas e valoradas, diferentemente, com prejuízos para as mulheres (SILVA, 2008)

Nesse sentido, as atividades a partir de biografias de mulheres cientistas auxiliaram na reflexão sobre trajetória das mulheres na ciência,

6 O Programa “Desvendando o Céu Austral: Ciência, Tecnologia e Inclusão Social”, coordenado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos da Silva Miranda, foi um Programa de Extensão da UFRPE, obteve apoio da Pró-Reitoria de Atividades de Extensão da UFRPE e do MEC/SECADI.

contribuição para a ciência e preconceitos vivenciados. Em predominância, os campos de conhecimento foram áreas da física, química e matemática, sobretudo, a partir da identificação do parco conhecimento sobre mulheres cientistas, entre grupo de estudantes na escola. A partir de investigação e pesquisa de vida e obra das mulheres, o grupo produziu biografias que realçam percursos da vida dessas mulheres na ciência e desvelou também diversas desigualdades de gênero vivenciadas, perpassando a própria invisibilidade de muitas dessas cientistas no currículo escolar. Particularmente, as participantes meninas evidenciaram mudanças na idealização de seus *desejos* profissionais, ressaltando novas possibilidades de interesse por áreas científicas ainda prioritariamente masculinas, tais como os estudos da física e matemática (SILVA; SILVA; NANES, 2014).

2015

Por fim, destacamos em 2015, a **realização do projeto** de extensão “Frevo na Rural”⁷, o qual objetiva discutir a história do frevo destacando personagens femininos da cultura pernambucana, além de realizar oficinas práticas dessa dança. Nesse sentido, associado ao projeto de extensão foi realizado um grupo de estudo, o qual teve como um de seus objetivos problematizar e vivenciar as danças populares a partir dos espaços ocupados por homens e mulheres. Como as relações de poder entre homens e mulheres podem ser percebidas na história das danças populares pernambucanas e em suas configurações sociais? Esta pergunta nortearam os encontros do grupo de extensão.

Dessa forma, tendo como público alvo estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UFRPE, tais ações do NUFERGE investem na sensibilização de futuras(os) professoras(es) as(os) quais, possivelmente, trabalharão com os conhecimentos da dança dentro da educação formal. Os projetos enfatizam a dança popular como uma característica de culturas populares e de alteridades, um elemento cercado de técnicas corporais e gestualidades, características da vida de determinados

7 Projeto coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Helena Câmara Lira, apoiado pela Pró-Reitoria de Atividades de Extensão da UFRPE.

grupos regionais, de seus valores e convenções sociais. As danças populares carregam, de forma explícita ou implícita, princípios estéticos, religiosos, econômicos e, até mesmo, sexuais e de gênero. Os movimentos rítmicos fazem parte da história da humanidade desde os rituais fúnebres, cortejos, celebrações religiosas, comemorações, logo, as danças falam sobre a identidade e particularidade de povos, regiões e épocas diferentes.

Evidentemente, as danças populares sofrem influências das transformações sociais e históricas, o que não descaracteriza o seu elemento popular, pelo contrário, ressignifica a sua dimensão interdependente à conjuntura cultural. Entretanto, é importante realizarmos releituras históricas sobre estas mudanças, tentando compreender os fatores norteadores das rupturas, como forma de compreender a própria dinâmica social.

Como é possível aprender e ensinar dança para além das situações comemorativas no calendário escolar? Como a dança pode ser compreendida e trabalhada enquanto conhecimento? Como perceber as condições e os espaços ocupados entre homens e mulheres na dança? Estas problemáticas balizam as experimentações do projeto, que tem como inspiração as obras da autora Isabel Marques (2007), as quais se referem a possibilidades inovadoras sobre a dança dentro da prática pedagógica. Pensando e repensando estas questões, os projetos tem se consolidado através de debates e experimentações de movimentos, vivenciando novos meios de como trabalhar o conhecimento da dança na escola. Para tanto, os encontros são elaborados sublinhando dinâmicas pedagógicas onde se explicita processos de consciência corporal, inclusão social e equidade de experiências.

O frevo, conhecimento que vem sendo trabalhado no projeto atual, tem recebido destaque nas relações de gênero a partir da exaltação de mulheres protagonistas na história dessa dança. Logo, temos citado ou recebido a presença de passistas, ex passistas, pesquisadoras dentre outras mulheres que contribuíram e contribuem com a valorização do frevo enquanto patrimônio imaterial da humanidade.

As perspectivas metodológicas que norteiam os encontros são: *Participativa*: através do estímulo à experimentação e à criação; *Crítica*: na

medida em que levou as(os) discentes a fazerem releituras críticas sobre a dança; *Coletiva*: no sentido de uma construção coletiva do saber e fazer da dança; *Individualizada*: por tomar cada discente nas suas singularidades e *Contextualizantes*: através da análise e compreensão do momento histórico no qual as danças estão inseridas em permanente comparação entre seu próprio fazer e a realidade a qual se vive.

Considerações finais

Nas instituições de ensino, presenciamos o desenvolvimento de práticas culturais que reproduzem as desigualdades de gênero. Práticas que reforçam o preconceito, a discriminação de gênero nas relações cotidianas dentro da escola e das instituições de ensino superior. No entanto, acreditamos também que essas instituições podem ser capazes de possibilitar uma formação de gênero menos discriminatória e respaldada nos princípios da equidade (NANES; LIRA; CABRAL, 2014). Entendendo-as como lugar de novas concepções e produções de relações sociais, encontramos espaços para mobilizar estratégias e ressignificar os modelos patriarcais vivenciados, de diversas formas, na nossa sociedade.

A análise das experiências relatadas evidencia que cada vez mais se faz necessário refletir sobre as nossas práticas educacionais e questões de gênero. A partir dessas experiências visibilizamos que na escola, de certa forma, há uma série de situações que pode inviabilizar o estudo das relações de gênero, na sua dimensão libertadora e transformadora.

Nesse sentido, frisamos que a construção de direitos femininos, marcados pela luta histórica do movimento feminista, já obteve avanços basilaressignificativos na conquista de muitos direitos: garantia de circulação das mulheres nos espaços públicos, direito ao voto, ao trabalho fora do ambiente doméstico, à inserção política... Em suma, direitos que buscaram (buscam) instituir relações menos desiguais de gênero (BUARQUE, WRIGHT, 2011; NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008; TILLY, 1994). Entretanto, há ainda muito por se fazer, a urgência contemporânea se situa na necessidade de serem vivenciados plenamente os direitos já conquistados e na ampliação desses direitos nas práticas sociais das realidades vigentes.

Sobretudo, em relação aos espaços educativos, ainda se observa que novos direitos, práticas e estratégias de intervenção precisam ser construídos.

A escola e instituições de ensino superior, mediante políticas de ensino e matriz curricular, precisam enfatizar o histórico das lutas do movimento feminista, dentre eles a discussão do próprio conceito de gênero, para que seja possível contribuir na construção de cidadãos e cidadãos conscientes da importância de uma sociedade com equidade de gênero. Nesse sentido, entendemos que as atividades de extensão com estudantes universitárias(os) têm sido intensificadoras de um processo de discussão sistemática envolvendo o estudo de gênero, visando à formação de um senso crítico em relação as opressões vivenciadas pelas mulheres.

Nesse sentido, as ações explicitadas já dialogaram com mais de 400 estudantes (entre estudantes da Educação Básica, de escolas públicas, e graduandas(os) da UFRPE). Consideramos que as ações estão promovendo integração entre estudantes de Ensino Básico e Universidade, e assim contribuindo para que as instituições de ensino sejam locais de diálogo e fomentadores de questionamentos críticos sobre as opressões históricas de gênero. Sobretudo, no momento histórico atual, onde vivenciamos um avanço da ala conservadora de nossa sociedade através da supressão das questões de gênero no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), é imprescindível a conscientização de futuras(os) educadoras(es) da importância de trabalharmos com estas questões em busca de uma sociedade mais justa.

Referências

- ALBERNAZ, Lady Selma; LONGHI, Márcia. Para compreender Gênero: uma ponte para Relações Igualitárias entre Homens e Mulheres. In: SCOTT, Parry (Org.); LEWIS, Liana; QUADROS, Marion (Organizadores.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009, p. 75-96.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação**. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- BARBIERI, Teresita. **Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica**. Tradução: Antonia Lewinsky, Recife: SOS Corpo, Recife, 1993.
- BRABO, *Tânia*. **Gênero e poder Local**. São Paulo: Humanistas, 2008.
- BRABO, *Tânia*. **Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras**. São Paulo: Ícone, 2007.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Tradução: Renato Aguiar).
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. Ed. Petropolis: Vozes: 2011. (Publicado originalmente em francês, 1970).
- DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.** vol.29, n.103, pp. 477-492, 2008.
- CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago. 2012

CRISTINA, Maria Buarque; WRIGHT, Sonia (Orgs). **República, 120 anos no Brasil: uma leitura das mulheres**. Secretaria da Mulher de Pernambuco. Recife: Sec Mulher PE, 2011.

LIRA, Maria Helena Câmara; ABRAHAMIAN, Ana Paula; SILVA, Wanessa; LIMA, Rayanne. **Um Passo para as Relações de Gênero: Danças Populares e seu viés pedagógico entre meninos e meninas**. In: 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas Sobre a Mulher e Relações de Gênero –Redor, 2014, Recife. **18º Redor**, 2014.

LOURO. Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, v. 4, p. 1-6, 2011.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER (Organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na Educação. 09. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007

MOORE, Henrietta. **Antropología y Feminismo**. 4. ed. Madri: Ediciones Cátedra; Universitat de València; Instituto de La Mujer, 2004.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 1999

NANES, Giselle; LIRA, Maria Helena, CABRAL, Maria das Mercês. Projetos de Gênero e Extensão Universitária: conexões entre Educação básica e Universidade no debate de Gênero e Ciência. In: MEDEIROS, Rickson, AZAVEDO; Valdirene; FERNANDES, Valéria. **Núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher**. Recife: Secretaria da Mulher de Pernambuco, 2014. p. 186-192.

NANES, Giselle, SILVA, Valdelino Lourenço. Educação, Gênero e Ciência: Experiência com estudantes do Ensino Fundamental de Garanhuns (PE) In: **VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - EDUCON**, Sergipe. 2014.

NOGUEIRA Juliana Keller, FELIPE, Delton Aparecido, TERUYA Teresa Kazuko. **Conceitos de gênero, etnia e raça**: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Educação escolar, formação de professores, diversidade cultura. In: **Fazendo Gênero**, Florianópolis, 2008.

MEDEIROS, Rickson, AZAVEDO; Valdirene; FERNANDES, Valéria. **Núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher**. Recife: Secretaria da Mulher de Pernambuco, 2014.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em Perspectiva. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, p.141-157, 1998.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a 'economia política' do sexo. Recife, SOS Corpo, 1993.

SARTORI, Ari José; BRITO, Néli Suzana (organizadores). **Gênero na Educação**: espaço para a diversidade. Florianópolis: Genus, 2008.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Elizabete. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. **Democratizar**, v. II, n.1, jan/ab r. 2008.

SILVA, Maria Fernanda, SILVA, Valdelino Lourenço, Nanes, Giselle. **Gênero e Ciência**: Oficinas sobre mulheres cientistas em escola pública de Garanhuns (PE) In: **18º Encontro da REDOR**: perspectivas feministas de gênero: desafios no campo da militância e nas práticas científicas, 2014, Recife, 2014. v.01. p.189 – 199.

TORRES, Wender; NANES, Giselle. Interconexões de Gênero, Raça e Etnia: trabalhando metáforas literárias na escola In: **VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade** - EDUCON, 2013, Sergipe.

UFRPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFRPE 2013-2020**. Organização e elaboração Énery Gislayne de Sousa Melo, Romildo Morant de Holanda. – Recife: EDUFRPE, 2013.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 231-258, 2006.

WENDER, Torres. Gênero, Educação e Metáforas literárias: Debates de gênero e experiências artístico-culturais no Agreste de Pernambuco. In. Pernambuco. **Secretaria da Mulher Prêmio Naide Teodósio de Estudos de Gênero 2013**: concurso de redações e artigos científicos VII. Secretaria da Mulher do Governo do Estado de Pernambuco. – Recife: A Secretaria, 2013.p.161-17.

TILLY, Louise. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu**, n.3. 1994, p. 29-62.

A Construção de um Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero: A experiência do Nugen/ Faculdade Asces

Juliane Tenório¹

Manuella Donato²

Roberta de Granville Barbosa³

Rosineide Maria Gonçalves⁴

Introdução

O presente texto consiste no relato de experiência do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher Elma Novaes⁵ (Nugen), criado em 2012, a partir da cooperação estabelecida

1 Doutora em Serviço Social. Coordenadora do curso de Serviço Social e integrante da Coordenação Colegiada do Nugen da Faculdade Asces. julienetenorio@asces.edu.br

2 Mestra em Relações Internacionais e em Ciência Política. Integrante da Coordenação Colegiada do Nugen da Faculdade Asces. Coordenadora do projeto Cidadania Global do Laboratório de Práticas em Relações Internacionais (Lapri). manuelladonato@asces.edu.br

3 Mestra em Educação. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física. Integrante da Coordenação Colegiada do Nugen da Faculdade Asces. Membro do Fórum Municipal de Educação e Conselheira Municipal da Mulher na Cidade de Caruaru (PE). *E-mail:* robertagranville@asces.edu.br

4 Mestra em Serviço Social. Supervisora Adjunta do Núcleo de Extensão e Atividades Complementares da área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Engenharias (Neac) e integrante da Coordenação Colegiada do Nugen da Faculdade Asces. rosineidegoncalves@asces.edu.br

5 A partir da indicação da Secretaria da Mulher de Pernambuco de que os núcleos recebessem nomes de mulheres, a Faculdade Asces escolheu Elma Novaes como homenageada. Elma é advogada, ex-aluna da Faculdade Asces. Após o assassinato de seu filho, denunciou a atuação de grupos de extermínio na cidade de Caruaru (PE). Atualmente, faz parte do Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos.

entre a Secretaria da Mulher de Pernambuco e a Faculdade Asces⁶, com o objetivo de promover a realização de estudos e formação em gênero no ensino superior e médio.

A partir do estímulo da Secretaria da Mulher de Pernambuco, os Núcleos de Estudos de Gênero foram criados como unidades promotoras de ações de formação, pesquisa e extensão, objetivando o desenvolvimento de uma práxis comprometida com a transformação social, a partir da promoção dos direitos da mulher e da igualdade entre os sexos (PERNAMBUCO, s. d., p. 2).

A implantação desses núcleos foi orientada para a Educação Básica e o Ensino Superior, na perspectiva de estimular a criação de espaços de formação e articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com base na teoria de gênero, este entendido como um “princípio básico de organização social que molda as relações entre homens e mulheres”, sendo útil para compreensão das desigualdades nas relações de poder entre homens e mulheres (PERNAMBUCO, s. d., p. 6).

A decisão de implantar o Núcleo de Estudos de Gênero na Faculdade Asces, instituição de ensino técnico e superior com 56 anos de existência, alinhou-se à missão institucional de formar profissionais cuja capacitação científica, tecnológica, ética e humanista assegurasse envolvimento, comprometimento e efetiva contribuição para o desenvolvimento da sociedade. A iniciativa partiu do pressuposto de que a finalidade da educação é criar condições que favoreçam a construção da postura do ser humano na e com a sociedade, possibilitando-lhe entender e explicar a realidade, enfrentar os problemas do dia-a-dia, tomar decisões, pôr-se criticamente diante da realidade e intervir para transformá-la e transformar a si mesmo, enquanto sujeito histórico, crítico, criador (FACULDADE ASCES, 2011).

Dessa forma, o Nugen foi criado enquanto núcleo interdisciplinar. Coordenado pelo curso de Serviço Social e inserido no Laboratório de

6 A Faculdade Asces é uma instituição de ensino superior, localizada no município de Caruaru, localizado no Agreste pernambucano, que conta, atualmente, com a oferta de 16 cursos de graduação nas áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Saúde e Engenharias.

Estudos, Políticas e Práticas Sociais (Lepps)⁷. Participam do núcleo docentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Enfermagem, Relações Internacionais e Odontologia que desenvolvem ações acadêmicas e políticas, na perspectiva de proporcionar uma formação humanística e cidadã, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Faculdade Asces e que contribuem com o fortalecimento das lutas das mulheres e movimentos feministas, das Políticas Públicas para as Mulheres e no desenvolvimento de práxis comprometidas com a transformação social.

Destacamos a importância da estruturação do Nugen de forma integrada e interdisciplinar, no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES), na perspectiva de contribuir com a disseminação e fortalecimento de estudos, pesquisas, discussões em torno da equidade de gênero e violência contra a mulher, temas que consideramos essenciais para o fim de discursos e práticas reprodutoras de violência e desigualdade entre homens e mulheres.

Para a organização deste texto, a metodologia constou de análise de documentos produzidos pelo Nugen ao longo de sua trajetória. Dessa forma, apresentamos, no primeiro momento, os fundamentos teóricos, éticos e políticos das ações desenvolvidas; no segundo, explicitamos as atividades desenvolvidas; e, ao final, elencamos os avanços e desafios para a formação em gênero no ensino superior, a partir da experiência vivenciada pelo Nugen.

Fundamentos teóricos, éticos e políticos do Nugen

O Nugen vem estruturando suas bases de ação em fundamentos teóricos, éticos e políticos alinhados com a compreensão do feminismo como pensamento crítico e como ação política, que busca “articular a análise das desigualdades de gênero, raça e classe social no intuito de transformá-las”, o que exige coerência entre construção teórica e luta social pela transformação

7 Laboratório vinculado ao curso de Serviço Social, criado em 2012, com o objetivo de contribuir com a formação de discentes e profissionais sobre temas que se relacionem às Políticas e Práticas Sociais, a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como produzir conhecimento sobre tais temáticas.

(SILVA, 2010, p. 11,12), bem como o entendimento de que as lutas sociais e as lutas de classes formam parte de um processo comum de lutas com horizontes emancipatórios (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

No que se refere às perspectivas teóricas sobre as quais se constroem as principais reflexões e ações do Nugen, destacamos o pluralismo decorrente em certa medida da diversidade de campos disciplinares que compõem o Núcleo, bem como das possibilidades que apresentam as diferentes correntes feministas.

Ao debruçar-nos sobre a trajetória dos estudos de gênero e de perspectivas feministas, atentamos para a dimensão política da produção de conhecimento, e da permanente disputa em torno dos conceitos como forma de explicar e incidir sobre a realidade. É, portanto, relevante afirmar o caráter político do estudo sobre questões de gênero a partir de abordagens feministas, posto que se trata de questionar hierarquias e relações de poder estabelecidas.

Um dos importantes desdobramentos das contribuições feministas é o alargamento do conceito de política, entendida não somente como relativa às atividades na esfera pública, mas intrínseca a todas as relações de poder. A partir dessa perspectiva, pode-se analisar a exclusão ou marginalização das mulheres em diversos espaços, inclusive na esfera da produção de conhecimento e narrativas próprias (PISCITELLI, 2004).

Entendemos a noção de gênero como categoria analítica central para compreender as dinâmicas de construção e legitimação das relações sociais (SCOTT, 1995). Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão constante – individual e coletiva – sobre os papéis de gênero, no sentido de desnaturalizar os lugares sociais estabelecidos, mesmo – ou principalmente – naqueles espaços que deveriam ter um papel transformador, educativo e fortalecedor de direitos. É preciso reconhecer também a dimensão política das subjetividades, o que pressupõe questionar identidades e afetos em todos os âmbitos (ALBERNAZ, LONGHI, 2009).

Entre os elementos fundamentais para as abordagens teóricas adotadas pelo Nugen, a concepção de interseccionalidade reveste-se de

especial relevância por permitir a problematização das relações existentes entre as condições de classe, raça, gênero e sexualidade. Nesse sentido, os feminismos latino-americanos, sobretudo os feminismos descoloniais que vão se consolidando como abordagem teórica na América Latina nos últimos anos, são uma base importante para buscar compreender os diferentes lugares políticos, sociais e culturais que ocupam as mulheres em suas distintas realidades e condições (LUGONES, 2008).

Sabendo o quanto as desigualdades étnico-raciais, de classe e de gênero são antigas e maléficas para a sociedade, especialmente para mulheres, negros/as e pobres, o Núcleo adota os conceitos de gênero, raça, etnia e classe social como fundamentais para identificar as desigualdades geradas e as estratégias de enfrentamento.

Assim, teoricamente o Nugen compreende que o conceito de gênero se refere à forma como a sociedade é organizada a partir da diferenciação de papéis, atributos, valores e deveres que geram hierarquização entre os sexos; que o conceito de raça se refere à construção social que define perversamente a existência biológica de grupos superiores e inferiores em razão da cor, enquanto que o conceito de etnia diz respeito às características sociais e culturais próprias de determinado povo; e o conceito de classe social corresponde à forma como a sociedade é dividida em grupos a partir da posição que ocupa na relação com bens e serviços (PERNAMBUCO, 2011).

Tais conceitos orientam as atividades de formação desenvolvidas, articulados à premissa da educação como um elemento constitutivo fundamental da auto-organização das mulheres e do fortalecimento da luta pela emancipação de mulheres, pessoas negras e pobres de todas as formas de dominação e exploração. Esse processo formativo é orientado pelos princípios da educação popular de Paulo Freire e da educação feminista, tendo como exigências o repensar permanente sobre a prática educativa, o uso de metodologias que estimulam o senso crítico e a criatividade, a articulação da análise teórica com a experiência política e a interpretação entre diferentes contextos (SILVA, 2010, p. 11, 12).

No que diz respeito aos fundamentos éticos, o Núcleo se articula aos princípios fundamentais da defesa intransigente dos direitos humanos, do

aprofundamento da democracia, do posicionamento em favor da equidade e da justiça social, no empenho pela eliminação de todas as formas de preconceito, e pela obtenção da qualidade dos serviços e da participação em um processo de construção de uma nova ordem societária (CFESS, 1993).

Os fundamentos políticos, por sua vez, se sustentam na compreensão dos direitos e das políticas sociais como resultado de um processo contínuo de disputa, negociação e construção de hegemonia e contra-hegemonia, pelo que movem à articulação com os movimentos sociais e o fortalecimento das lutas e dos sujeitos políticos que contribuem com a construção de práticas sociais e discursivas emancipatórias.

É nessa perspectiva que o encontro entre cursos com diferentes formações, teorias e percursos formativos ocorre e eles vêm construindo juntos estratégias de fortalecimento de uma formação humanística.

Atividades desenvolvidas pelo Nugen

Na convicção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Nugen busca, de forma interdisciplinar, fortalecer os processos formativos internos e externos à IES, voltados para a promoção dos direitos das mulheres e pelo fim das desigualdades de gênero, étnico-raciais, geracionais e de classe social.

Dessa forma, as atividades se alinham aos Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) dos cursos, que possuem, em comum, a proposta de formar profissionais éticos e comprometidos com a garantia de direitos, com o desenvolvimento econômico, político e social, bem como com a transformação social, além das competências e habilidades técnicas necessárias para exercício das respectivas profissões.

Estruturadas em eixos, as atividades se adéquam da seguinte forma:

- 1) Atividades Internas do Nugen; 2) Formação em Gênero e Prevenção à Violência contra a Mulher; 3) Fortalecimento de Políticas para as Mulheres; 4) Articulação com movimentos de mulheres.

O *eixo das atividades internas do Nugen* diz respeito às atividades de estruturação do núcleo, como reuniões mensais, acompanhamento de

discentes, comunicação interna, produção de materiais para as atividades, participação em programas de rádio e televisão, dentre outros.

No que diz respeito ao eixo de *Formação em Gênero e Prevenção à Violência contra a Mulher*, compreendemos que o processo educativo implica na reorganização e reconstrução das experiências vivenciadas, e que “a educação para a formação humana não se limita apenas à educação dentro do ambiente escolar, muito menos aos conteúdos científicos” (PERNAMBUCO, 2014, p. 113), o que nos orienta a desenvolver as seguintes ações:

- ✓ Estruturação da temática na formação, a partir da criação de disciplinas específicas e/ou direcionamento de conteúdos programáticos de disciplinas gerais, articulados aos Projetos Político-Pedagógicos (PPC) dos cursos participantes, quais sejam: a) *Serviço Social*: Família e Relações de Gênero (72h/a), Relações étnico-raciais (72h/a) e Direitos Humanos, Políticos, Econômicos e Sociais (72h/a); b) *Relações Internacionais*: Gênero e Relações Internacionais (36h/a) e Relações Étnico-Raciais (36h/a) ; c) *Enfermagem*: a partir do desenvolvimento do currículo integrado abrange diversas interfaces do olhar holístico voltado à saúde da mulher; d) *Licenciatura em Educação Física*: Família e Relações de Gênero (36h/a) e Relações Étnico-Raciais (36h/a);
- ✓ Realização de atividades formativas gerais para os/as diversos/as docentes, discentes e funcionários/as da IES nas temáticas de gênero, raça/etnia e classe social, a partir de oficinas, exibição de vídeos, palestras, rodas de conversa, contação de histórias, promovidas nos eventos institucionais, como Semana da Mulher, Férias no *Campus*, simpósios e congressos dos cursos participantes;
- ✓ Participação nos Encontros de Núcleos de Estudos de Gênero, promovidos pela Secretaria da Mulher de Pernambuco, o que contribui para fortalecer a articulação com outros núcleos e potencializar a formação em gênero;
- ✓ Estímulo à realização de pesquisas e estudos sobre o tema, a partir dos trabalhos de conclusão de curso;

- ✓ Atividades articuladas aos projetos de extensão InDependência, Cidadania não se Aposenta e Formação e Práticas do Serviço Social, dentre outros;
- ✓ Estabelecimento do Nugen como campo de estágio curricular para os cursos de Serviço Social e Relações Internacionais.

Com relação ao eixo do *Fortalecimento de Políticas para Mulheres*, destacamos as seguintes atividades:

- ✓ Participação de representante do Nugen no Conselho Municipal da Mulher de Caruaru, compondo a vaga destinada a representantes de núcleos e grupos de pesquisa em gênero;
- ✓ Oficina para discussão da Rede de Prevenção e Enfrentamento da Violência contra a Mulher com profissionais das Secretarias de Saúde e Assistência Social, em parceria com a Secretaria Especial da Mulher e Direitos Humanos de Caruaru;
- ✓ Formação das mulheres que compõem o Conselho Municipal da Mulher de Caruaru sobre as temáticas das políticas públicas e controle social, com base nos princípios político-pedagógicos da Educação Popular e da Pedagogia Feminista;
- ✓ Participação nas Conferências Municipais da Mulher dos municípios de Caruaru e Bezerros.

O eixo da *Articulação com movimentos sociais*, especialmente, de mulheres, ocorre por meio dos movimentos que integram o Conselho Municipal da Mulher de Caruaru e a participação em eventos, audiências públicas e seminários organizados pelos movimentos sociais.

Avanços e desafios para a formação na perspectiva de Gênero

(...) “Cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar” (Cora Coralina)

Em um contexto de intensos desafios no que diz respeito à garantia de direitos das mulheres e da construção de outro processo de socialização e

construção de relações entre mulheres e homens, continuamos acreditando nas instituições de ensino como ambientes estratégicos para as discussões e construção de novas compreensões sobre as desigualdades.

Nesse sentido, o Nugen vem, desde 2012, fortalecendo no âmbito da Faculdade Asces a discussão, a construção de conhecimento e vivências, entre discentes, docentes e técnicos administrativos, baseado em valores humanos e fraternos, articulando-se com a luta pelo fim das desigualdades e violências de gênero, étnico-raciais, geracionais e de classe social, a partir da relação estabelecida com os órgãos de políticas para mulheres e movimentos sociais.

Nesse processo, os avanços são materializados nas seguintes questões:

- ✓ Estabelecimento de uma dinâmica sistemática de reuniões mensais que favorece o debate e a atuação interdisciplinar, envolvendo os cursos da Faculdade Asces;
- ✓ Ampliação da visibilidade da Asces para ações nas temáticas de gênero junto aos organismos municipais e estaduais de Governo, bem como junto aos movimentos sociais de mulheres da região, inclusive na rede social que ampliou o interesse para a participação de discentes nas atividades do Nugen;
- ✓ Fortalecimento no âmbito da Faculdade Asces da formação em gênero, a partir da inserção da temática na grade curricular dos cursos, por meio da criação de disciplinas obrigatórias, eletivas ou optativas;
- ✓ Eleição do Nugen para compor o Conselho Municipal da Mulher de Caruaru, representando os Núcleos de Gênero do município. Destacamos que nossa intenção em participar da assembleia de eleição das representantes para o Conselho tinha como objetivo acompanhar o processo, todavia os movimentos presentes avaliaram importante nossa participação no Conselho de forma direta para o biênio 2014-2016. Registramos que a representante do Nugen é responsável pela Comissão de Formação do Conselho;

- ✓ Estruturação do Nugen como campo de estágio para os cursos de Serviço Social e Relações Internacionais – oportunidade que vem fortalecendo as ações de sistematização dos estudos realizados pelos diversos cursos da Asces, bem como a organização da biblioteca do Núcleo;
- ✓ Reconhecimento pela instituição e discentes do Nugen como grupo responsável por promover processos de formação que contribuem para a geração de uma cultura de não violência.

Os desafios que se apresentam, tanto no contexto interno quanto externo são os seguintes:

- ✓ Garantir momentos de reflexão e troca sobre os temas pertinentes, aproveitando o perfil interdisciplinar das componentes do Núcleo;
- ✓ Diferentes níveis de participação das docentes na dinâmica das atividades de estudos, formação e extensão, devido a responsabilidades com outras atividades da docência e de gestão;
- ✓ Garantir agenda de formação para docentes e discentes, em meio ao calendário institucional, que garanta um processo sistemático de formação para fortalecer o enfrentamento à violência de gênero, bem como refletir acerca das correntes teóricas feministas;
- ✓ Garantir investimentos que possam estruturar a pesquisa e projetos de extensão na temática;
- ✓ Dar conta das demandas que vêm crescendo para o Nugen, para participação em palestras, debates, conferências, entre outras atividades;
- ✓ Limitação de recursos públicos nas três esferas de Governo para apoio a iniciativas de gênero nas instituições de ensino e sociedade civil organizada;
- ✓ Contexto de ameaça de continuidades dos organismos de gestão das políticas para mulheres.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas pelo Nugen se justificam, dentre outras razões, pela pertinência do tema e sua associação com o compromisso das Instituições de Ensino em oferecer uma formação comprometida com a mudança da cultura machista, que insiste em justificar uma educação promotora da desigualdade entre homens e mulheres e, consequentemente, tenta fortalecer a crença de que a autonomia é privilégio do universo masculino.

Por meio das ações desenvolvidas pelo Nugen, a base humanística que está no cerne da educação da Faculdade Asces é fortalecida e a Instituição amplia as possibilidades de formar profissionais comprometidos/as com o fim da cultura de violência contra a mulher.

Por fim, por ter se consolidado como espaço institucional multidisciplinar que atua articulando o tema gênero com outras dimensões geradoras de desigualdade, a exemplo de raça, geração e classe social o Nugen vem conquistando reconhecimento da comunidade acadêmica, bem como de organismos de extensão do Ministério da Educação, órgãos de políticas para as mulheres e movimentos sociais.

Referências

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGUI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion (orgs.) **Gênero, Diversidade e Desigualdade na Educação: interpretações e reflexões** para formação docente. 1.ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009, pp.75-96.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Código de Ética do/a Assistente Social**: Lei 8662/93. Brasília, DF: CFESS, 1993.

FACULDADE ASCES. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Caruaru: Faculdade Asces, 2011.

FACULDADE ASCES. Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher Elma Novaes (Nugen). **Relatório de Atividades 2014**. Caruaru: Faculdade Ascес, 2014.

_____. **Relatório de Atividades 2015**. Caruaru: Faculdade Ascес, 2015.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá, n.9, pp.73-101, 2008, jul-dez.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2011.- (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 5).

PERNAMBUCO. Secretaria da Mulher. **Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher: uma parceria entre a SecMulher e Instituições do Ensino Superior de Pernambuco**. Recife: Secretaria da Mulher de Pernambuco, s.d.

_____. **Mulheres Construindo a Igualdade**: Caderno Etnicorracial. Recife: Secretaria da Mulher de Pernambuco, 2011.

_____. **Gênero e Educação**: Caderno da Igualdade nas Escolas. Recife: Secretaria da Mulher do Governo de Pernambuco, 2014.

PISCITELLI, Adriana. Reflexões em torno do Gênero e Feminismo. In: COSTA, Cláudia de Lima; SCHMIDT, Simone Pereira. **Poéticas e Políticas Feministas**. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2004, pp. 43-66.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 2, v. 20, pp. 71-99, 1995, jul-dez.

SILVA, Carmen (Org.). **Experiências em Pedagogia Feminista**. Recife: SOS Corpo, 2010.

PARTE II

Literatura, Comunicação e Artes

Usos da Fotografia Estudos de caso na investigação das pescas e a presença do feminino

Luis Manuel Moreira de Sousa Martins¹

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão²

Gilmar Soares Furtado³

Este é um texto elaborado a seis mãos, que fazemos a propósito de registos fotográficos realizados no Brasil e em Portugal, onde procuramos refletir sobre as nossas experiências de utilização da imagem fotográfica em pesquisa de campo e, de algum modo, acerca da presença da mulher nestas. Nele identificamos questões que vão surgindo, contextualizamos os métodos e a distribuição dos temas e, no último ponto, com base em estudos de caso, falamos do modo como, na construção de uma documentação fotográfica, se tenta alcançar uma percepção das atividades, problemáticas e modos de estar nas populações que desenvolvem uma economia da pesca a dialogar com as subjetividades de masculinidade e feminilidade.

A imagem fotográfica não transmite as experiências subjetivas dos fotografados. Os significados que atribuímos aos seus conteúdos, e que exprimimos por intermédio de legendas e textos, têm muito a ver com convenções e convicções: a atenção do pescador ao movimento dos dedos quando coloca o isco no anzol; os indícios de dor, desgosto, cansaço,

1 Investigador do IELT, Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Consultor Científico da Exposição Artes de Pesca: Pescadores, Normas, Objetos Instáveis, Museu Nacional de Etnologia, 2014. sousa_martins@hotmail.com

2 Professora Titular da UFRPE, Docente da Pós Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa- Ação Mulher e Ciência. Líder do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Sociedade CNPq/UFRPE, www.gpdeso.com. mrfaleitao@gmail.com

3 Professor do IFAL, Bolsista da CAPES/PDSE. gilmarfurtado@gmail.com

ironia, espanto, conforme os cenários, face ao esgar de uma face; inclinamo-nos a assinalar como um signo de relação de propriedade a marca aposta ao objeto; a avaliação da sintonia das ações num grupo de trabalho; os sinais de desgaste nos utensílios são associados aos usos.

Chamou-nos a atenção, neste contexto, o relevo e o espaço que são atribuídos às mulheres nas fotos que representam os trabalhos na pesca artesanal. Citamos, para reforçar a relevância desta questão, “Las mujeres también participan en la pesca”, texto publicado pela FAO, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura:

Millones de mujeres de todo el mundo trabajan, con o sin remuneración, en el sector pesquero. Aunque ellas participan sobre todo en las ocupaciones anteriores y posteriores a la pesca misma, a veces también participan en ésta. En el ámbito artesanal, sus actividades de preparación consisten en elaborar y reparar las redes, canastos y vasijas, y los anzuelos para la carnada, además de prestar servicios a los barcos pesqueros. Ellas mismas pescan por razones comerciales o de subsistencia, a menudo en canoas en zonas próximas a los lugares donde viven. También recogen larvas de lagostinos y pescados para alevines para surtir los estanques de acuicultura. Recogen algas marinas y mariscos, y a menudo trabajan con los hombres en el mar.⁴

Outro dado importante sobre a existência de mulheres na pesca artesanal, se refere ao Fundo Europeu de Pesca (FEP), que define em seu artigo 4, letra g), o princípio da igualdade entre homens e mulheres no desenvolvimento do setor pesqueiro e das zonas de pesca⁵. O texto informa que o percentual de trabalhadoras na pesca artesanal na União Europeia corresponde a 12%. Porém, onde estão estas mulheres nas imagens fotográficas?

4 Fonte: <http://www.fao.org/FOCUS/S/fisheries/women.htm>. Acesso em 19 de jun. de 2015.

5 Disponível em: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/cms/farnet/files/documents/Women-in-fisheries-ES.pdf>. Acesso em 09 out. 2015.



Fotografia 1: Pesca de bagre realizada em Canto dos Ganchos em Governador Celso Ramos – Santa Catarina, realizada por Naca, Nair Cabral, 61 anos pescadora há 50 anos.

Foto: Rosário Andrade (2012)

A invisibilidade das mulheres na pesca artesanal é evidente no dia a dia das comunidades. Ao percorrermos, por exemplo, o Museu do Pescador no Montijo, que visitamos em 29 de junho de 2014, numa ocasião em que se realizavam as Festas de São Pedro, padroeiro dos pescadores e do Município, vimos imagens e outros documentos da história da comunidade local: escritos, painéis sobre o cotidiano no rio Tejo, a sociedade cooperativa e a religião. Todavia, apenas nesta última temática há a presença feminina, numa festa de São Pedro de 1948.

Em “Las mujeres en la pesca: una perspectiva europea”⁶, os autores dão voz a esta invisibilidade na cadeia produtiva, identificando a estratégia utilizada por mulheres portuguesas ao contribuírem para a Caixas de Pensões, na condição de marinheiras embarcadas.

Nas pesquisas desenvolvidas em 2014, em Portugal, entrevistamos Maria e Glória, mãe e filha, que tiveram registro de pesca – implica, na

6 Disponível em: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/cms/farnet/files/documents/Women-in-fisheries-ES.pdf> . Acesso em: 09 out. 2015.

legislação portuguesa, uma inscrição marítima feita na Capitania do porto e uma cédula profissional individual –, e trabalharam embarcadas em Vila Chã⁷, um porto de mar de uma freguesia portuguesa do concelho de Vila do Conde, localizada a cerca de trinta quilômetros ao norte da cidade do Porto.

No ano anterior, em 2013, tínhamos conversado com um casal de pescadores: ele aposentado, mas, devido à necessidade de compensar uma reforma baixa com outros rendimentos, continuava a andar no mar; ela, à semelhança de outras mulheres de Nazaré, beneficiava, secava e comercializava o peixe na praia, com o apoio do marido. Indagada se era aposentada, ela respondeu imediatamente que, *se fosse, não estaria ali*. Encontramos nesta resposta conexão com a falta de acesso das trabalhadoras da pesca no Brasil aos direitos sociais. As mulheres que estão incluídas na cadeia produtiva da pesca, aos olhos da sociedade em geral, e no ponto de vista do legislador, ainda estão aprisionadas na categoria de mulher de pescador.



Fotografia 2: Maria Luiza, Milu, 70 anos, beneficiando peixe.

⁷ Sobre as pescadoras de Vila Chã vide Cole (1994)

Os discursos e documentos da FAO, da FEP e das mulheres pescadoras, ainda não conseguem romper com esta concepção socialmente construída de divisão social do trabalho, na qual a ideia predominante é que mulheres não fazem parte desta cadeia produtiva, apesar das evidências aqui mencionadas.

Questões

Aprofundando os questionamentos anteriores, e à guisa de interrogação, quando pensamos em pesca, quais as imagens que fazem parte de nosso repertório acerca das pescarias artesanais? Quais os discursos imagéticos que permeiam nossa percepção sobre o tema?

Qualquer reflexão crítica sobre este tema pode ser muitas vezes suplantada pelo nosso primeiro impulso perante uma fotografia: enunciarmos um juízo estético. Em seguida, em parte numa tentativa de compensar o mutismo da imagem, desejamos explicar os seus conteúdos, descrevê-los, falar sobre eles, comentá-los. É o papel das legendas e dos textos que a foto ilustra. Neste caso passamos a inscrevê-la no domínio da análise dos discursos e no dos dados quantitativos. É com base nestes elementos que podemos avaliar o interesse dado à presença dos atores femininos na fotografia.

Num estudo de caso sobre o papel das mulheres na organização do trabalho no século XIX, embora se restrinja à literatura, Inês Amorim (2005: 657-680) faz uma análise da obra de Raúl Brandão, *Os Pescadores*, que nos ajuda a desenvolver e clarificar os nossos pensamentos. Diz esta autora que há um imaginário que permite “visualizar estas mulheres sempre em movimento”, “através dos pregões, das bulhas, dos choros, do



Fotografia 3: Francisco, 72 anos, reformado, também beneficiando peixe em Nazaré – Portugal.

Fotos: Rosário Andrade (2013)

passo miúdo, descalço, em corrida contínua”, e conclui que elas se situam “em três níveis de atuação”: o trabalho na praia e, por vezes, a bordo; o “desempenho reprodutivo, a multiplicação de filhos” (muitos filhos); e a “tomada de decisões”, porque “registra, gere, manda, poupa, gere os bens, arruma e manifesta”. Estes traços, quando postos em relação, “desenham o perfil da mulher da praia, que a coloca como principal agente de organização do trabalho” (Ibid., pp. 670-671). Na opinião de Inês Amorim (Ibid., 674), Raúl Brandão apreende e exprime bem “um mundo menos tangível, que envolve o lado emocional e psicológico... As mulheres simbolizavam a reserva necessária à continuidade, em mar e em terra...”

Apesar de em muitos locais nos assegurarem que a mulher arma as artes, conserta e limpa-as quando estão “avariadas”, “partidas” ou cheias de lixo⁸, fazendo quase todos os trabalhos dos homens – devemos aqui ressaltar o fato de, em Portugal, a participação das mulheres em funções piscatórias poder variar de uma comunidade para outra, mesmo que sejam vizinhas –, na maioria das vezes esta participação é muito mais discreta que a dos homens. Eles espalham-se pelos espaços dos bairros, dos portos e dos armazéns, caminham nas ruas com as suas lancheiras quando vão para a “maré”⁹ ou regressam dela. Elas trabalham no interior dos armazéns, nos pátios internos das casas, mesmo quando pertencem a companhias de terra ou às cooperativas de redeiros/redeiras. São mais notadas na venda do pescado nas ruas e nas praças, incluindo a lota ou mercado de primeira venda do peixe.

Se transportarmos estas reflexões para a questão da voz, da fala, do registo das expressões orais, e se acompanharmos as perspetivas de Sylvain Maresca (1996, p. 11-13)¹⁰ e de Collier (1973, p. 235-254)¹¹, por exemplo, as

8 No calão marítimo português são, por exemplo, redes que se romperam, ou que regressaram do mar com limos, aparelhos de anzóis que é preciso preparar para iscar e meter-lhes o isco, etc.

9 Uma maré é entre os pescadores portugueses o intervalo de tempo que decorre entre a saída e o regresso a um porto, e que inclui as operações de pesca que entretanto se efetuam.

10 O autor refere-se à fotografia documental e traz para debate o estatuto da observação em campos como a antropologia e as narrativas de viagem, e a relação do investigador aos fatos e à escrita: diz que o dispositivo fotográfico tem homologias com o dispositivo intelectual das ciências sociais, razão por que os etnólogos o integraram, bem como ao filme, nas práticas científicas, em especial no terreno. A tomada da foto acabaria por desaparecer da elaboração intelectual dos factos observados porque as ambições teóricas a distanciam dos clichés fotográficos, apesar do envolvimento empírico os aproximar, em princípio, das ciências sociais (p. 13).

11 Collier distingue a análise do comportamento humano através dos registos fotográficos, filmados e do desenho, sendo o modo mais realista a imagem filmada: o filme é um instrumento adequado ao estudo do

nossas experiências dizem-nos que as mulheres parecem menos inclinadas a dar testemunhos de vida diante das câmaras de filmar – uma atitude que merecerá um olhar analítico cauteloso acerca das relações homem/mulher –, retiram-se, voluntariamente ou de modo forçado¹², das possibilidades de serem mais contundentes em relação à busca de uma verdade. Para estes autores o filme teria um papel mais vasto, flexível e rigoroso na recolha de informações, proporcionando melhores condições para o desenvolvimento de análises: a legenda, ou o texto mais longo, no ato de orientar o olhar do observador, encaminham a interpretação sobre a fotografia; em contraste, porque o registo filmado se inscreve no domínio da oralidade, do depoimento livre, considerá-lo-iam um documento pelo menos mais livre de censuras.

Neste aspeto particular, e como uma nota adicional, talvez possamos contrapor à presença do som, e do movimento, que tornarão o filme mais fiel à realidade, a capacidade da imagem fixa para apresentar detalhes e proporcionar condições para a busca de sinais de interioridade e espiritualidade nos retratados, ou de outros sentidos no mundo de instrumentos, objetos e pessoas: expressões do rosto, posturas e gestos, espaços e distâncias entre personagens, rituais e costumes.

Dois fatores a destacar na prática fotográfica quando recorremos a ela no trabalho de terreno. É um meio sensível aos materiais empíricos e às problemáticas da representação. Em projetos de investigação, embora possa ser considerada como adereço de um caderno de campo, para acompanhar as anotações acerca das formas de trabalhar, podemos ir mais longe e ordená-la em sucessões de imagens, à semelhança de uma narrativa, variando inclusive a distância focal para diversificar a escala da informação e apreender a sequência e dinâmica dos procedimentos. Dois exemplos que aqui damos: a dança com o santo nas Festas de São Pedro, no Montijo; o alimento de uma rede de cerco à sardinha pela companha da traineira Célia Maria.

comportamento humano; a fotografia explora a área da *comunicação não-verbal* e só ganha uma dimensão científica nas investigações arqueológicas, embora dê aos estudos de cultura uma *tangibilidade científica*; o desenho, por sua vez, é uma expressão criada pelo artista a partir das suas experiências, aberta a leituras personalizadas a partir das emoções do observador (Ibid, p. 245)

12 A fotógrafa, pesquisadora e produtora cultural Juliana Andrade Leitão e as pesquisadoras Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, Rose Mary Gerber e Cibele Dias da Silveira conseguiram romper estas barreiras e elaborar fotografias e vídeos com trabalhadoras da cadeia produtiva da pesca no Brasil.



Fotografias 4 e 5: Um dos momentos do ritual da “lavagem” em 29 de junho de 2014, que se realiza nas festas em honra de São Pedro, no Montijo, Município da margem Sul do rio Tejo. Os que nele participam vão em romaria da sede da Sociedade Cooperativa União Piscatória Aldegalense (SCUPA), fundada cerca de 1910, a uma capela localizada na periferia da povoação, e regressam, sempre conduzidos por uma banda de música. Esta sequência assinala a chegada a esta associação, quando se realizou uma dança com o santo. **Fotos:** Luis Martins (2014)



Fotografias 6 e 7: A pesca da sardinha com redes de envolver e alar para bordo implica uma série de ações complexas. Esta sequência retrata alguns momentos da recolha da arte. Já perto do final, quando se começa a “**enxugar a rede**”: os camaradas juntam-se a uma borda e puxam-na de maneira a concentrar o peixe, que será ser recolhido para caixas térmicas. **Fotos:** Luis Martins (2014)

A fotografia é também um meio útil para fomentar contactos e ajudar na aproximação às comunidades: oferecemo-las às pessoas com quem dialogamos, aos nossos informantes mais chegados. Estas são, por isso, ocasiões de que podemos tirar partido para esclarecer dúvidas sobre os nomes dos objetos, a maneira de os usar e, de modo geral, características que nos passam despercebidas nas conversas iniciais. Neste processo, o olhar

pode descobrir o que no diálogo ficou por dizer, ou o que na entrevista ou no inquérito não foi suficiente para a recolha de dados, principalmente nas ações em que é forte a componente sensorial e é necessário pormenorizar gestos, obter esclarecimentos do artesão e artesãs em matérias de maior complexidade.

Métodos

Mostramos, inevitavelmente, ao nos virarmos para trás, a fim de reconstruirmos os percursos que marcam as nossas investigações, um cenário simplificado dos embaraços e das dúvidas que nos tolhem, perturbam, estimulam e inspiram. Queremos dizer que é comparativamente mais fácil citar, indicar a presença de um/a autor/a e de uma corrente teórica nos métodos empregues, do que reconhecer o grau de dificuldade que se eleva ao procurarmos identificar o modo como o que lemos se entranha nos pensamentos, cria motivações evidentes e inconscientes. Esta é a parte, incomensurável, que fica por dizer quando falamos em métodos de trabalho.

É neste contexto que a bibliografia final assinala algumas obras e artigos que ajudaram a estruturar um protocolo, e a evitar a tomada impressionista e dispersa de fotos, nas palavras de Maresca (1996: 133-134)¹³.

Escolhemos catorze categorias, conjuntos nos quais reconhecemos uma forte permeabilidade das diferentes classes umas em relação às outras. Por exemplo, a foto de uma atitude pode corresponder ao registro de uma tecnologia de trabalho, ou a de uma cerimônia conterá, muitas vezes, elementos de informação relativamente às questões de gênero.

Esta é também uma classificação experimental. Os projetos de investigação e os responsáveis por eles têm com frequência os seus próprios caminhos de intuição e descoberta, que é preciso respeitar em

13 A antropologia procura estender as suas análises aos fenômenos de *comunicação não verbal*, trocas silenciosas e que passam pelos olhares e expressões, mímicas, gestos, distâncias, o que suscitou investigações sobre a sociabilidade no quadro de reuniões, festas, hábitos urbanos, trabalhos que pressupõem um protocolo da tomada de fotos, porquanto, nas palavras do autor, “uma dispersão de fotografias realizadas sem preocupação sistemática não forneceria senão apanhados impressionistas”.

nome da diversidade. Em estudos de caso, as fotos relevantes têm a ver com o tema a pesquisar: num embarque para a observação de artes de pesca com ganchorra serão Trabalho e Tecnologia; neste acervo aparecerão igualmente, segundo o lugar e relevo que lhes atribuímos, Pessoa, Atitude, Vestuário, Representação (figuras ou imagem contra o mau-olhado, o azar), Idade (estrutura etária da tripulação ou companhia de um barco), Alimentação (os lanches que os pescadores comem nos intervalos das operações, a caldeirada que se cozinha). Num registro fotográfico da descarga da sardinha podemos encontrar relações entre Pessoa e Gênero, Trabalho, Transporte e Meio de Locomoção. Todavia, encontramos, na mesma lógica, Atitude, Vestuário, Tecnologia.

Pessoa e Masculino/Feminino (Gênero) (retrato; indivíduo; grupo; multidão), Paisagem (campo; curso de água; estuário; enseada, baía; mar; planta), Idade (nascimento; infância; adolescência; maturidade; velhice), Atitude (observação; contemplação; contentamento; tristeza; zanga; irritação; exuberância; concentração), Vestuário e Ornamento (roupa e adereço; escarificação; tatuagem e joia), Cerimônia (ritual religioso, político, social, como a liturgia, oração, penitência, procissão, romaria, peregrinação, promessa, confissão, bênção, inauguração, comício, a saudação, o abraço, o brinde, o diálogo e a conversa, namoro, reunião, discussão, debate), Representação (pintura; escultura; fotografia; teatro; dança; documentário; ficção; canto; música; circo; pantomima), Logo (coletivo; individual), Alimentação (ingrediente; confeitaria; consumo; transformação, conservação), Trabalho (gestos, posturas), Tecnologia (construção; instrumento ou artefacto; mobiliário; adereço ou vestuário de proteção específico; motor), Transporte e Meio de Locomoção (embarcação; jangada; carro; comboio, avião) e Design.

A curta reflexão acima feita tem a ver com a preparação e organização da pesquisa de campo e das observações, assim como com a predisposição do/a investigador/a para captar, por intermédio da escrita e da imagem fotográfica, os espaços de circulação e as manifestações discursivas menos notórias da atividade feminina: *só apreende de modo consciente que se prepara para o fazer.*

A análise da realidade através da fotografia envolve ainda métodos de interpretação, que, a um nível ideal, seriam interdisciplinares, baseados em modelos linguísticos, das ciências sociais, de tecnologia (lentes, ótica, temperatura da cor, etc.), que dão ao/a investigador/a bastante comodidade, desde que possuam um conteúdo informativo interessante e claro¹⁴.

Apercebemo-nos de um duplo risco ao olharmos retrospectivamente para a nossa experiência de tomada e estruturação das coleções de imagens: sobrevalorizarmos o desejo de coligir um acervo de imagens, e portanto prestarmos menos atenção às observações e pesquisas que conduzem a investigação ao produto escrito; e, por consequência, sem que tivéssemos consciência ou pudéssemos conter os efeitos, a possibilidade de transferirmos para as fotos o foco do estudo e meditação.

Os aparelhos digitais, que desbloquearam um comportamento que se encontrava contido pelo custo dos materiais (rolos, revelação), parecem ter contribuído para elevar a propensão de olhar a vida material através da ordem das representações: tirar, num impulso inexplicável, mais e mais fotos, talvez na esperança que da coerência intrínseca das sequências, quase à maneira de um texto ou de um filme, surjam as maiores possibilidades informativas; atualizar a que tirámos momentos antes, talvez para comparar, apreender um pormenor que se suspeitava ter ficado de fora, ou que se considerava ter sido mal apanhado; captar “o que se altera” entre pequenos intervalos de tempo.

Estamos sempre a justificar a nós próprios esta ânsia. Nas observações de campo, ou já no arquivo de uma entidade pública, ou

14 Para Liz Wells e Derrick Price (1997, p. 38-39), a imagem fotográfica encontra-se na confluência das ciências positivas, do pensamento social e das humanidades, o que leva a um debate bastante divergente e levanta dificuldades na construção de uma teoria da fotografia. Teríamos, na sua perspetiva, duas grandes linhas: uma a) *Análise da retórica da imagem que destaca* o olhar e o desejo de olhar, onde predominam modelos inspirados na linguística e na comunicação visual, que põe, entre os seus objetivos, compreender os processos de produção de significado; e uma b) distinção entre *teoria da fotografia* e *críticismo*, feita por Victor Burgin (*Thinking Photography* 1982, London: Macmillan), que seria fundamental, visto que a partir dos anos 1980 a *teoria fotográfica* é percebida com base numa referência às tecnologia e técnicas como a óptica, a temperatura da cor, etc. Segundo este último autor, citado por Wells e Price, haveria um *críticismo avaliativo* e *normativo, autoritário e opinativo*, construído sob *uma amálgama de influências contraditórias*, e não uma teoria adequadamente desenvolvida, que, sublinha, *deve ser interdisciplinar e envolver-se tanto com técnicas como com processos de significação*.

nos nossos arquivos pessoais, este fenómeno ganha uma dimensão impressionante. Numa pujança quantitativa, o mundo, à luz do visionamento reiterado dos mesmos processos, manifesta-se como uma engrenagem de rotinas aparentes à medida que folheamos as bolsas onde se colocam os diapositivos, ou passamos no ecrã do computador as imagens digitais: lançamento e alimento dos aparelhos (num ritmo que se estende durante quase todo o embarque); operações intermediadas pelas tarefas de os despesar, selecionar as capturas por espécies e tamanhos, etc.; o pescador a medir, em braças, o comprimento dos estrovos, bem como a distância de estrovo a estrovo na madre, sempre com os mesmos gestos de abrir os braços em toda a amplitude, cortar a linha, abrir os braços e cortar a linha; a mariscadora buscando, de sachola numa mão e balde na outra, os sinais da presença da amêijoia; a vendedora ou vendedeira de pescado a percorrer as ruas da cidade e a socializar com os seus clientes; a mulher ou o homem a amanharem o peixe e a cozinhá-lo para um convívio ritual.

Estudos de Caso: percepção das atividades na pesca

A possibilidade de, sem limites, reproduzir a imagem fotográfica, porque os meios eletrônicos e os dispositivos de digitalização operam uma desmaterialização dos suportes, leva Hans Belting (2001, p. 21) a se perguntar sobre os impactos que se fariam sentir na nossa experiência de olhar. A foto já não é só o objeto que se encontra sobre as cômodas, ou pendurado nas paredes, e que pertence aos adereços de ornamentação, estatuto e afeto da família. Também não integra já o imaginário dos anos 1800, que a via como instrumento de identificação judiciária e, mais além, como base para a formação de quadros teóricos que permitiam traçar o perfil e carácter das pessoas, com a ajuda de medições corporais e sinais particulares – decodificação das tendências de comportamento, num exercício efetuado pelo aparelho fotográfico e por instrumentos de medição, do que é do domínio visual, para tentar desvelar relações de causalidade ao nível dos processos mentais e psíquicos dos seres humanos.

Frente à imagem, o observador trava um “combate” para descobrir significados, presume que o/a fotógrafo/a teve, ou não, habilidade para

nela revelar valores espirituais para lá e em relação com os sinais físicos. Supõe, igualmente, que é com legitimidade que descobre sob estes a atitude contemplativa, triste, zangada, angustiada, exuberante, esforçada.

A legenda, o comentário à foto escrito pelos autores, traz-nos uma realidade que se capta através da máquina fotográfica. Mas talvez traga também o/a *leitor/a* que gostaríamos de ver surgir em cada pessoa, com uma atenção específica às marcas de passagem de cabos e redes no bico da popa de uma embarcação da xávega, aos sinais também causados pelo atrito na amura de um barco de pesca ou num bordão que se usa para auxiliar as manobras de alamento de redes, aos entalhes na madeira ou riscos em tinta utilizados para tirar medidas numa vara de uma companha de terra de uma embarcação do cerco à sardinha.

Haverá temas, contudo, que estão nos níveis subcutâneos e que a foto por si só não desvela. Precisam que a legenda afira e exprima relações de poder, teias de influências, os efeitos de uma iniciativa regulamentar, a melhoria das condições de trabalho num porto. É aqui que a escrita desmultiplica o olhar relativamente à tomada da foto e à imagem, e induz uma componente experimental na observação empírica e no tratamento dos acervos: a praia e o barco varado na areia; a pessoa e a mão; a embarcação de perfil e a roda de proa; o/a pescador/a a moldar uma peça do corrico, e a testá-la por sopra.

A fotografia digital facilitou a constituição de coleções e descrições documentais por parte do/a investigador/a individual e de equipas de investigação, o que confere espessura, em termos quantitativos e qualitativos, à informação que com elas e a partir delas se recolhe e sistematiza. Duvidamos que as imagens nos forneçam significados psicológicos, inclusive relativos às experiências, subjetivas, de tomada da foto. Do nosso ponto de vista elas oferecem, fundamentalmente, um assento concreto às observações: por norma as construções e paisagens, os/as fotografados/as e os objetos que os rodeiam, os instrumentos, exprimem pequenas circunstâncias relativas aos ofícios, e às pessoas, que se procurou não deixar cair no anonimato. Poderá, porventura, contribuir para a descoberta – numa dupla aceção, por um lado pôr em relevo, destacar, dar a ver, e por outro alcançar novas perceções – dos múltiplos papéis das mulheres na vida cotidiana.

Referências

- AMORIM, Inês. **As mulheres no setor as pescas na viragem do século XIX – formas de participação na organização do trabalho**, in Arquipélago.História, 2ª Série, IX, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2005, pp. 657-680
- BARTHES, Roland. **La Chambre Claire**, Paris: Cahiers du Cinéma, Gallimard, Seuil. Versão em língua portuguesa, *A Câmara Clara*, Lisboa: Edições 70, 1980.
- BELTING, Hans 2001. **Pour une Anthropologie des Images**, Paris: Gallimard, Le Temps des Images, 2004.
- BERGER, John *et al.* **Modos de Ver**, Lisboa: edições 70. Versão original em língua inglesa *Ways of Seeing*, Penguin Books Ltd., 1972 (1996).
- BERTILLON, Alphonse. **La Photographie Judiciaire**, Paris: Gauthier-Villars, 1890.
- BOURDIEU, Pierre. *Introduction* In: BOURDIEU, Pierre (Org.) **Un art moyen - essai sur les usages sociaux de la photographie**, Paris: Les Éditions de Minuit / “Le Sens Commun”, 1965, pp. 17-28.
- BOURDIEU, Pierre. *Culte de l’unité et différences cultivées* In: BOURDIEU, Pierre (Org.) **Un art moyen - essai sur les usages sociaux de la photographie**, Paris: Les Éditions de Minuit / “Le Sens Commun”, 1965, pp. 32-106.
- BOURDIEU, Pierre. *La définition sociale de la photographie* In: BOURDIEU, Pierre (Org.) **Un art moyen - essai sur les usages sociaux de la photographie**. Paris: Les Éditions de Minuit / “Le Sens Commun”, 1965, pp. 108-138.
- BRANDÃO, Raúl. **Os Pescadores**, Porto: Porto Editora, Porto, 1923 (2004).
- COLE, Sally. **Mulheres da Praia: o trabalho e a vida numa comunidade costeira portuguesa**. Lisboa, Publicações Dom Quichote, Coleção Portugal de Perto nº 31, 1994.
- COLLIER Jr, Jonh. **Antropologia Visual: a Fotografia Como Método de Pesquisa**, São Paulo, Editora pedagógica e Universitária/Editora USP. Versão original em língua inglesa, “Photography and Visual Anthropology”, in

Principles of Visual Anthropology (ed. Paul Hockings), New York e Berim: Mouton de Gruyter, 2ª edição, 1973 (1995), pp. 235-254.

DUBOIS, Philippe. *L'Acte Photographique et autres essais*, Chaussée de Haecht: ed. Nathan, 1983 (1990).

EDELMAN, Bernard *et al.* *Image et Politique: la rue privatisée* In *Le Monde Diplomatique*, Juillet, 1997, p. 28-29.

EDWARDS, Elizabeth *Anthropology and Photography: 1860-1920*, London: Yale University Press, 1992 (1994).

ESCALLIER, Christine. O papel das mulheres da Nazaré na economia haliêutica, *Etnográfica*, Vol. 3, n. 2, 1999.

FINN, David. *How to Look at Photographs – Reflections on the Art of Seeing*, Harry N. Abrams, Inc., Publishers, 1994.

GEBER, Rose Mary. **Mulheres e o Mar**: uma etnografia sobre pescadoras embarcadas na pesca artesanal no litoral de Santa Catarina, Brasil. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2013.

HOLLAND, Patricia. *Sweet is to scan... Personal photographs and popular photography* In: *Photography: a critical introduction* (ed. Liz Wells), London: Routledge, 1997, 103-150.

LEITÃO, Juliana Andrade; Santos, Maria Salett Tauk. **Imagem jornalística e representações sociais**: a imagem dos Sertões. Intercom (São Paulo. Impresso), v. 35, 2012, p. 133-155.

MARESCA, Sylvain. *La Photographie: un miroir des Sciences Sociales*, Paris: L'Harmattan, 1996.

MOLDER, Maria Filomena; SERÉN, Maria do Carmo. **Murmúrios do Tempo**, Centro Português de Fotografia, Ministério da Cultura, 1997.

“Nem santas, nem putas”: A Marcha das Vadias na cobertura dos jornais pernambucanos em 2013

*Lais Cristine Ferreira Cardoso*¹

*Ana Maria da Conceição Veloso*²

Introdução

Este artigo reúne informações coletadas ao longo da realização de um estudo no âmbito da Pós-Graduação em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pernambuco que buscou analisar como a Marcha das Vadias de 2013 foi retratada em matérias veiculadas nos principais jornais locais. A pesquisa teve como horizonte a articulação entre categorias como gênero e direitos humanos e investigou como os jornais traduziram, por meio do discurso veiculado em suas reportagens, a ação do movimento no ano de 2013, quando centenas de manifestantes (mulheres e homens) aderiram à marcha e caminharam pelas principais ruas e avenidas do Recife com cartazes, faixas e pinturas corporais que exigiam o fim da opressão e da discriminação imposta às mulheres.

1 Mestranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisadora do Observatório de Mídia/UFPE: Gênero, Democracia e Direitos Humanos. lais.ferreira@gmail.com

2 Doutora em comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do Departamento de Comunicação da UFPE e integrante do Observatório de Mídia/UFPE: Gênero, Democracia e Direitos Humanos. : anelosoufpe@gmail.com

A Marcha das Vadias é um movimento de rua, com mobilização realizada nas ruas e mobilização dos/as participantes pela internet. A ação o fim da violência de gênero como norte e protesta contra a ideia de que as mulheres vítimas de violência sexual são responsáveis pelo crime que sofreram por provocarem seus agressores com comportamentos sensuais e roupas chamativas.

O movimento surgiu no Canadá, em 2011, quando cerca de 3.000 mulheres saíram às ruas para bradar contra a postura de um policial que recomendou elas evitassem usar roupas provocantes se quisessem evitar ser vítimas de estupro. A manifestação ficou conhecida como *Slutwalk*³, e rapidamente se espalhou para diversas partes do mundo, como Los Angeles, Chicago, Buenos Aires e Amsterdã, chegando ao Brasil em 2011. No Distrito Federal, por exemplo, cerca de 2 mil pessoas marcharam por uma sociedade sem violência contra a mulher em 2011.

Em maio de 2012, as brasileiras voltaram às ruas para a segunda edição do movimento, e em 25 de maio de 2013 ocorreu a terceira edição da Marcha das Vadias, simultaneamente, em diversas cidades do país: São Paulo, que reuniu cerca de 1.500 manifestantes; Belo Horizonte, onde estiveram 1.000 participantes; Recife, que contou com 2.000 pessoas; e Florianópolis, com 1.000 ativistas. Outras marchas aconteceram em datas diferentes em diversas cidades, como Rio de Janeiro, Brasília, Curitiba, São Luís, Bahia, Amapá, Fortaleza, Goiânia, Cuiabá e Porto Alegre.

Vestidas de forma provocante, sendo que algumas com os seios à mostra para chamar atenção da sociedade, as “vadias” pintaram o corpo e portaram cartazes que exigiam respeito ao poder das mulheres em decidir sobre seus corpos. Os *slogans* também pregavam o fim da violência de gênero, do machismo da reprodução de estereótipos que classificam as mulheres ora como santas, ora como putas, como poderemos conferir no texto do Manifesto da Marcha das Vadias do Recife, publicado na página do movimento no *Facebook*:

3 Termo em inglês que significa Marcha das Putas.

No Brasil, marchamos porque aproximadamente 15 mil mulheres são estupradas por ano (...). Marchamos porque nos colocam rebolativas e caladas como mero pano de fundo em programas de TV nas tardes de domingo e utilizam nossa imagem seminua para vender cerveja, vendendo a nós mesmas como meros objetos de prazer e consumo dos homens; Marchamos porque vivemos em uma cultura patriarcal que aciona diversos dispositivos para reprimir a sexualidade da mulher, nos dividindo em “santas” e “putas” (...); Marchamos porque durante séculos as mulheres negras escravizadas foram estupradas pelos senhores, porque hoje empregadas domésticas são estupradas pelos patrões e porque todas as mulheres, de todas as idades e classes sociais, sofreram ou sofrerão algum tipo de violência ao longo da vida, seja simbólica, psicológica, física ou sexual. (MARCHA DAS VADIAS, 2013)

Com o tema *Quebre o Silêncio*, cuja intenção é incentivar as mulheres a denunciarem seus agressores e interromper o ciclo de ocultação que perpetua a violência, a Marcha das Vadias 2013 teve como mote a luta contra a violência sexual, a submissão e a exploração do corpo da mulher; a luta contra o machismo e a ausência de liberdade sobre o seu corpo; o fim da opressão masculina, do preconceito contra os grupos homossexuais (LGBTT) e pelo respeito às diferentes formas de orientação sexual; à luta contra a estereotipação da imagem da mulher e pela afirmação de seus direitos sexuais e reprodutivos; pela liberdade de ir e vir com segurança, sem se tornar alvo fácil de abuso sexual; por melhores condições de trabalho e pela igualdade de gênero.

Pode-se perceber que, mais do que questões relativas à quebra de modelos e padrões sociais, as reivindicações da Marcha das Vadias tratam de Direitos Humanos. Segundo Dalmo de Abreu Dallari (1998)

A expressão “direitos humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. (...) Todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as mínimas condições necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em

sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa pode valer-se como resultado da organização social. É a esse conjunto que se dá o nome de direitos humanos (DALLARI, 1998, p. 07).

As mulheres, ao longo dos séculos, têm sido privadas do exercício pleno de direitos humanos, e isso se reafirma cada vez que são submetidas a abusos e à violência, seja ela de qualquer tipo, tanto no espaço da vida familiar e doméstica, como na esfera do convívio social. No entanto, ações de mulheres organizadas, como a Marcha das Vadias, colocaram nas pautas de discussões das Nações Unidas e no âmbito nacional questões que sempre fizeram parte de sua agenda, como a violência doméstica, os direitos sexuais e reprodutivos, direitos sociais específicos à mulher, a violação de sua integridade física, entre outros temas.

Uma série de tratados internacionais de direitos humanos e outros instrumentos adotados desde 1945 expandiram o corpo do direito internacional dos direitos humanos. Eles incluem, entre outras, o principal instrumento internacional de direitos humanos que dispõem sobre a mulher: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), de 1979. Frequentemente descrita como uma Carta Internacional dos Direitos da Mulher, ao longo de 30 artigos a Convenção define claramente, em seu Artigo 1º, a discriminação contra mulheres, e estabelece uma agenda nacional para pôr fim a tal discriminação.

No que se refere aos direitos humanos das mulheres no Brasil, a Constituição de 1988 constitui uma referência primordial, pois resultou em uma mudança de paradigma do direito brasileiro no que se refere à igualdade de gênero (PITANGUY, 2010). É inegável a participação do movimento de mulheres que, em articulação com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), promoveram uma histórica campanha intitulada Constituinte pra Valer Tem que ter Direitos da Mulher, e atuaram diretamente junto ao Congresso Constituinte, em um movimento conhecido como *Lobby do Batom*⁴.

4 Movimento realizado por diversas feministas e 26 deputadas federais que conseguiu implementar uma emenda na Constituição Federal, garantindo igualdade entre homens e mulheres perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Além da Constituição brasileira conferir igualdade de direitos entre homens e mulheres, o Estado brasileiro assinou e ratificou tratados internacionais que referem-se à promoção e defesa dos direitos das mulheres – CEDAW e Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, também conhecida como Convenção de Belém do Pará. No entanto, o Brasil ainda está longe de ser um país no qual as mulheres desfrutem do exercício de proteção dos direitos e liberdades consagrados em todos os instrumentos regionais e internacionais relativos aos direitos humanos.

O caráter universal da legislação, na prática, não se aplica de forma igualitária: as diferenças de direitos tem como divisor a questão de gênero e, entre as mulheres, raça, etnia e orientação sexual ainda demarcam menos reconhecimento e acesso aos direitos humanos. A situação torna-se ainda mais agravante porque essa violação de direitos humanos não é exposta e nem debatida para toda a sociedade.

Nesse contexto, os meios de comunicação poderiam emergir como ferramentas capazes de auxiliar na visibilidade e possível pressão para resolução dessas questões. Contudo, apesar de todos os esforços de alguns setores da sociedade, incluindo ações da sociedade civil, como a Marcha das Vadias, ainda não há amplo espaço para a discussão nos meios de comunicação de massa sobre os problemas relativos às questões de gênero. O que acontece, na realidade, é o processo de agressão aos direitos humanos das mulheres com a objetificação de seus corpos e a imposição de estereótipos.

Diante de um cenário no qual, por um lado, há pouco espaço nos meios de comunicação para a discussão acerca dos direitos das mulheres; e por outro, ocorre apropriação cidadã das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), principalmente de sites, blogs e redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*, para formular ações reais e lutar pelos seus direitos, a realização da Marcha das Vadias e sua divulgação, realizadas sobretudo pelo acesso das organizadoras às redes sociais desponta como interessante objeto de estudo.

Metodologia

Para fins de investigação acerca da posição da Marcha das Vadias em jornais pernambucanos, foi necessário lançar mão da Análise de Conteúdo e a realização de um levantamento bibliográfico sobre imagem da mulher na mídia, internet, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A análise também em consideração conclusões de outros estudos sobre influência da mídia no debate público com recurso à teoria do agendamento, haja vista o poder dos meios de comunicação no engendramento do real e da vida em sociedade. E teve como base produções que articulam a comunicação como direito humano e a posição que as relações de gênero nos conteúdos publicados pela mídia.

O estudo de cunho qualitativo trabalha com valores, representações. Segundo Bauer & Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa evita quantificar e, por isso, evita números, lidando com interpretações das realidades sociais, diferentemente da pesquisa quantitativa, que lida com números, utilizando modelos estatísticos para explicar os dados. Para Pita Fernández e Pértegas Díaz (2002), “*La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica*” (FERNÁNDEZ & DÍAZ, 2002). Ela é importante para guiar a análise dos dados levantados ou para fundamentar a interpretação com observações mais detalhadas, como defende Filstead, citado por Bauer e Gaskell (2002).

Além de qualitativa e analítica, estamos lidando, fundamentalmente com um estudo de caso. De acordo com Gil (2009), o estudo de caso tem como características essenciais: o fato de ser um delineamento da pesquisa, e não um método de coleta de dados; preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado; de investigar um fenômeno contemporâneo; de, no contexto onde está inserido, o fenômeno ser considerado como fundamental; de requerer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados; e é um estudo em profundidade.

5 Tradução nossa: A pesquisa qualitativa procura identificar a natureza fundamental da realidade, seu sistema de relações, a sua estrutura dinâmica.

O universo pesquisado constitui-se das matérias que citaram a Marcha das Vadias do Recife 2013, veiculadas pelo Diário de Pernambuco (DP), Jornal do Commercio (JC) e Folha de Pernambuco (FP), entre 21 e 28 de maio, tendo em vista que a marcha aconteceu no dia 25 de maio de 2013. Nesses veículos foram publicadas 04 matérias, sendo 01 no Jornal do Commercio, 02 no Diário de Pernambuco e 01 na Folha de Pernambuco. No que concerne ao material analisado, foram catalogadas e observadas as matérias veiculadas nos espaços destinados às notícias, sendo excluídos os textos publicados nas colunas de opinião, no espaço destinado às cartas, editoriais e os artigos referentes ao tema, por se tratarem de produções que atendem ao gênero opinativo.

Para investigar os textos, foram escolhidas as seguintes categorias de análise: principais fontes utilizadas e a posição de destaque dessas no texto; a estrutura da notícia, levando-se em consideração títulos, vocábulos e uso de verbos declaratórios; qual o destaque do tema Marcha das Vadias no contexto da edição do jornal e os procedimentos de objetividade. Também levou-se em consideração como a questão dos direitos das mulheres, se houve posicionamento do jornalista, e se houve desdobramento, nas matérias, das reivindicações elencadas pela marcha, tais como violência contra a mulher, direitos sexuais e reprodutivos, liberdade e autonomia, machismo, preconceito, estereotipação da mulher, descriminalização e legalização do aborto e a imagem da mulher na mídia. De forma complementar, foram analisados também elementos não-textuais que auxiliam na compreensão da notícia por parte do leitor, como infográficos e ilustrações.

A notícia tem “gênero”⁶?

Para muitos pesquisadores, os veículos de comunicação fixam estereótipos geradores de preconceitos e discriminação, produzindo e reproduzindo valores e hábitos consoantes a formações ideológicas sexistas. A mídia reforça um modelo de *superwoman*, isto é, da mulher que está inserida no mercado de trabalho, que cuida dos filhos, do marido

⁶ O termo é aqui utilizado no sentido de relações de gênero que se constituem a partir de papéis socialmente estabelecidos para homens e mulheres.

e da casa e ainda está sempre arrumada, reforçando modelos de beleza calcados na feminilidade e na juventude. Para a pesquisadora e integrante do Observatório da Mulher⁷, Rachel Moreno:

A mídia comanda, sem mandar. Mandam a mulher ser bela, ser magra, ser boba, ser mãe, ser invejosa, competir com as outras, manda correr em busca da felicidade perfeita que virá a partir da compra de produtos e valores, da exibição de marcas e etiquetas que nos identifiquem e qualifiquem. Sem tom de mando, a mídia evita a resistência e a rebelião. (MORENO, 2009, p. 13)

Além do papel de super mulher, um outro modelo reforçado pela mídia é o da mulher enquanto objeto sexual, quando do uso excessivo de seu corpo como ator midiático. Essa vertente está presente nos programas humorísticos, programas de auditório, propagandas de cerveja e de automóveis, e, especialmente, artigos voltados para o público masculino. De acordo com Rachel Moreno (2012):

(...) no vídeo e na mídia impressa, abundamos como “musas”. Anunciamos, vendemos, somos insinuadas como moscas ou brindes, que praticamente caem no colo do feliz proprietário ou consumidor do produto anunciado, como nas propagandas de carro, de cerveja etc (MORENO, 2012, p. 23).

Nessas ocasiões, Ciro Marcondes Filho (1992) percebe que a mulher é reduzida a um objeto de satisfação masculina e seu prazer é reduzido a partes especiais do corpo, que passam a ser erotizadas. A sexualidade é utilizada como uma forma de poder: o homem transforma a mulher em mercadoria, e a mulher é transformada em meio de conquistar *status* e poder econômico. Ainda segundo Marcondes Filho, a transformação do corpo em mercadoria afasta os indivíduos de encontros entre iguais, relações afetivas e sexuais satisfatórias.

7 Organização que busca contribuir, resgatar e tornar visíveis as lutas das mulheres no Brasil. Tem como objetivos promover os direitos das mulheres, democratizar a comunicação e produzir e veicular informações sob o ponto de vista das mulheres. Disponível em: <<http://observatoriodamulher.org.br/site/>>. Acesso em: 21 jul 2013.

A indústria da erotização feminina procurar exaurir da mulher a feminilidade e a capacidade de troca, seu caráter humano, deixando-lhe apenas o signo do objeto. A mulher, tornada produto do consumo voyeurista, tem sua sexualidade real neutralizada. Reduzida a signos frios e autonomizados, ela funciona como armadura abstrata de uma ideia de prazer sexual. (...) A dominação dessa lógica deve-se à dominação masculina na sociedade (...) (MARCONDES FILHO, 1994, p. 33).

Dados publicados no livro *A imagem da mulher na mídia: Controle social comparado* (2012), de Rachel Moreno, nos telejornais, espaço considerado sério na grade de programação televisiva, a presença feminina limita-se a apenas 18% dos noticiários, e as mulheres são frequentemente apresentadas como vítimas ou testemunhas do ocorrido do que como protagonistas. Sendo assim, “o espaço em que poderíamos expressar publicamente nossas ideias e opiniões se encolhe à dimensão da exposição de nossos sentimentos e emoções.”(MORENO, 2012, p. 23).

Um dos fatores que determinam essa padronização da mulher e de seu papel na sociedade é a alta concentração dos veículos de comunicação brasileiros sob o comando de poucos grupos empresariais que determinam as pautas e o que a mídia vai passar ao público. Essa concentração e a disparidade de poder entre emissor e receptor acabam por provocar um desequilíbrio na discussão e na garantia dos direitos humanos.

No entanto, cidadãs engajadas na luta pelos direitos das mulheres e integrantes do movimento feminista têm utilizado estratégias para quebrar esse bloqueio e tentar ampliar o debate acerca dos direitos femininos. Como uma reação aos veículos de comunicação de massa e com o desenvolvimento tecnológico e o advento das mídias digitais, muitos(as) receptores(as) antes considerados(as) passivos(as), tornam-se sujeitos emissores de mensagens por meio da internet, em sua maioria das redes sociais. Dessa forma, podemos verificar o “potencial transformador propiciado pelas TIC. “Sem dúvida, na era digital, as possibilidades de intervenção feminista encontram uma ressonância ainda mais potente” (VIEIRA, 2012, p. 13).

Segundo Vieira, as mídias digitais trazem a perspectiva de novas dinâmicas de representação da mulher. Na era da informação e da comunicação, o complexo midiático está determinando uma nova sociedade, em todos os seus aspectos, vislumbrando, não só pra as mulheres, novas esferas públicas que podem resultar no exercício cotidiano da cidadania. “Ou as mulheres, por intermédio da educação de gênero, embarcam no mar de possibilidades existentes com essa nova realidade ou vão ficar a ver navios...” (PLOU; VIEIRA, 2007, p. 41-42).

Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que tem por base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2005 a 2011, revela que o acesso à internet por mulheres vem aumentando em ritmo mais acelerado em relação ao acesso por homens. No entanto, o número de internautas do sexo masculino (46,9%) ainda é um pouco maior que o número de internautas do sexo feminino (46,1%).

A desigualdade de acesso às TIC existente entre homens e mulheres tem relação com a desigualdade de gênero mais ampla que existe na sociedade. De acordo com Katerina Fialova e Flavia Fascendini (2012), coordenadora do projeto GENDERIT.org⁸ e editora do portal do projeto, respectivamente, para que as tecnologias da informação e comunicação sejam mais acessíveis para as mulheres, elas deveriam poder conectar-se às TICs de qualquer lugar. Além disso, os conteúdos e espaços online disponíveis teriam que atender às necessidades e interesses das mulheres. Elas complementam afirmando que “as mulheres e suas organizações devem ter a capacidade de usar e tirar proveito das TICs.” (FIALOVA; FASCENDINI, 2012, p. 40).

A internet ainda não pode ser classificada como uma ferramenta amplamente acessível a toda população, tendo em vista as desigualdades

8 O projeto GenderIT.org surgiu a partir do programa de Direitos das Mulheres da Associação para o Progresso das Comunicações (APC). Ele é resultante de meses de pesquisa, classificação, interpretação e monitoramento das políticas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que afetam as mulheres em todo o mundo, mas principalmente em quatro regiões: África, Ásia-Pacífico, Europa Oriental, América Central e América Latina. Os objetivos do projeto são: compartilhar, por meio de um site, informações, recursos e conhecimento sobre gênero e TICs; criar consciência entre as organizações da sociedade civil sobre as questões referentes a gênero e TICs e capacitar organizações de mulheres para agir em prol de questões relativas as TICs e desenvolver políticas que atendam às suas necessidades. Disponível em: www.genderit.org

econômicas e culturais existentes entre as classes sociais, mas já é a principal mídia utilizada pelas brasileiras, ultrapassando inclusive a televisão, de acordo com estudo realizado pela *Sophia Mind*⁹ com seis mil internautas entre outubro de 2009 e janeiro de 2010.

Além de auxiliar na organização e mobilização tanto via *Facebook*, quanto pelo *Twitter*, a internet teve outra função no caso da Marcha das Vadias: a de noticiar o ato e, assim, criar um possível espaço para dar visibilidade às reivindicações das mulheres. Possível porque, mesmo noticiando a Marcha, os sites podem, em sua cobertura, manipular as informações e, dependendo da maneira como a notícia é veiculada, pode tanto propiciar a ampliação do debate público acerca do tema ou, simplesmente, reduzi-la a mais uma dentre tantas outras manifestações por direitos ocorridas no mesmo período.

Entre santas e putas: a Marcha das Vadias nos jornais pernambucanos

A Marcha das Vadias do Recife aconteceu no dia 25 de maio de 2013, data em que também ocorreram as marchas em São Paulo, Belo Horizonte, Florianópolis e Aracajú. Na capital pernambucana, além da caminhada, fizeram parte da programação: leitura de textos que exaltam os direitos humanos das mulheres, bem como a confecção dos cartazes usados durante a manifestação, seminários nas universidades e a apresentação de grupo de percussão formado por mulheres.

A ação reuniu mais de duas mil pessoas, entre homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, que, independente da orientação sexual, raça e classe social, exaltavam as causas do movimento gay, do movimento feminista e do movimento de mulheres negras. Os participantes exibiam em cartazes e em seus corpos frases que reivindicavam o fim da violência contra mulher e da criminalização do aborto, respeito e liberdade para as mulheres, o fim do machismo, da opressão e do preconceito, um basta à cultura do estupro, entre tantas outras bandeiras de luta.

A manifestação tem o maior objetivo de reivindicar os direitos das mulheres e a igualdade de gênero, mas congregou, em 2013, ativistas de

9 Empresa de pesquisa de mercado do grupo Bolsa de Mulher.

outros movimentos, como a Marcha da Maconha, e do movimento pela democratização da comunicação, além de pessoas ligadas ao movimento estudantil, a sindicatos e integrantes de partidos políticos.

A análise das matérias

O Diário de Pernambuco (DP) é o jornal mais antigo em circulação na América Latina e é veiculado diariamente em todo o estado, com uma tiragem média de 22.504 exemplares de segunda a domingo. Voltado para o público de classe A e B¹⁰, pertence ao grupo Diários Associados, que também possui 14 jornais, três revistas, 12 rádios, oito redes de televisão e 16 sites de notícias espalhados por seis estados do Brasil e o Distrito Federal. O periódico é ganhador de diversos prêmios, como Prêmio Cristina Tavares de Jornalismo, Prêmio Reportagem Social Latino-Americana de Jornais e Revistas, Prêmio BNB de Jornalismo, Prêmio Best Design Newspaper e Prêmio Esso, entre outros.

O Jornal do Commercio (JC) é o periódico de maior circulação no Estado, com o maior número de assinantes. É voltado para o público de classe A e B, com uma tiragem de 37.900 exemplares na veiculação diária de segunda a sexta-feira, e 53.450 exemplares sábado e domingo¹¹. O JC faz parte do Sistema Jornal do Commercio de Comunicação, do qual também estão inseridos a TV Jornal, a Rádio Jornal a rádio CBN Recife e o portal NE10. Os vários produtos jornalísticos elaborados pelo grupo conquistou diversos prêmios locais e nacionais destinados à área de comunicação. O Jornal do Commercio é ganhador de prêmios como o Cristina Tavares, Prêmio Esso e Prêmio Tim Lopes de investigação jornalística, etc..

A Folha de Pernambuco (FP) faz parte do Grupo EQM, que também possui a o Portal Folhape.com.br e a Rádio Folha 96,7 FM. Com o público voltado para as casse C e D, o periódico possui circulação diária e, segundo

10 Informações constantes na página do grupo Diários Associados. Disponível em: <http://www.diariosassociados.com.br/home/veiculos.php?co_veiculo=33> Acesso em 28 jul 2014

11 Informações repassadas pelo setor de Logísticas e Distribuição da Editora Jornal do Commercio as autoras dessa pesquisa.

o Instituto Ipsos Marplan¹², é o segundo jornal em número de leitores no mercado do Grande Recife.

Durante o período determinado para delimitação do corpus para análise, entre 21 e 28 de maio de 2013, foram veiculadas apenas 04 matérias sobre a Marcha das Vadias nos três jornais, sendo 01 no Jornal do Commercio, 02 no Diário de Pernambuco e 01 na Folha de Pernambuco. Dessas, 01 foi publicada no dia anterior a manifestação; 01 foi veiculada no dia da Marcha e 02 publicadas em edições posteriores à passeata.

O JC publicou a matéria “Marcha das Vadias contra a violência”, veiculada no dia 24 de maio. O texto limita-se a informar o objetivo, o local e a data da manifestação e cita que o evento acontecerá em outras cidades. Não houve informações aprofundadas acerca das reivindicações do movimento, e os slogans da marcha tiveram destaque na foto que ilustra a matéria e na citação no trecho em que o jornalista descreve o objetivo da MDV: “Chamar atenção para atitudes machistas e denunciar a falta de punição para os estupradores é o objetivo da Marcha das Vadias Recife 2013, que acontece amanhã.” (JC – Cidades – 24/05/2013). A matéria trouxe dados simples sobre a violência contra a mulher em Pernambuco, porém sem aprofundamento na questão. Não houve discussão sobre as causas e o impacto dessa violência, nem espaço para autoridades e órgãos competentes apresentarem medidas para evitá-la:

Dados da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência Contra a Mulher, do Congresso Nacional, revelam que o Estado detém o terceiro maior número de homicídios de mulheres no Brasil, e o município de Escada, na Zona da Mata Sul, lidera o ranking como a cidade brasileira onde mais mulheres morrem em consequência de atitudes machistas (JC – Cidades – 24/05/2013).

Nas matérias veiculadas pelo DP, pode-se perceber algo comum: a utilização do termo “Vadia” para caracterizar os participantes da marcha. Embora, nesse caso, o adjetivo dê nome ao movimento, a utilização do

12 Informações constantes na página da Folha de Pernambuco no Portal FolhaPE. <<http://www.folhape.com.br/cms/opencms/folhape/pt/institucional/quemSomos/index.html>>. Acesso em 29 jul 2013.

mesmo nos títulos das matérias, “‘Vadias’ pelas ruas do Brasil” (DP – Brasil – 25/05/2013) e “‘Vadias’ exigem respeito” (DP – Últimas – 26/05/2013), pode interferir no entendimento do leitor, haja vista que o termo vadia carrega consigo um sentido pejorativo, que diminui a mulher.

A matéria veiculada no dia 25/05/13 no caderno de Brasil é curta, e apenas de caráter informativo. Não há aprofundamento das reivindicações da MDV, e o texto limita-se a citar o objetivo da manifestação. A matéria chama os(as) participantes da marcha apenas de vadias, sem explicar sua colocação, causando ruído de sentido no leitor, que tende a entender que é um protesto das profissionais do sexo, reduzindo a pluralidade de participantes da Marcha e vai de encontro aos seus objetivos, que é reivindicar os direitos das mulheres como um todo, e não apenas de um segmento.

O mesmo ruído de sentido acontece na matéria veiculada na edição posterior à MDV, que não deu ampla cobertura ao movimento e foi veiculada no caderno de Últimas. Algumas reivindicações ganharam espaço no título da matéria, “‘Vadias’ exigem respeito”, e na fala das organizadoras do movimento:

Na sociedade, as mulheres que usam roupa curta, que escolhem os parceiros ou buscam vivenciar a sexualidade de forma livre são vistas como vadias e desavergonhadas. São agredidas por isso e ainda culpabilizadas pela violência que sofrem. (...) Nossa bandeira é a da não culpabilização das mulheres diante das agressões e pela plena autonomia dos corpos”, disse a psicóloga Wedja Martins, uma das organizadoras do movimento (DP – Últimas – 26/05/2013).

A matéria veiculada pela Folha de Pernambuco foi a que proferiu mais destaque ao movimento. Apesar de ter sido noticiada no dia 27/05/2013, portanto dois dias após o protesto, o texto não delimitou o movimento a um segmento das mulheres, mas sim à pluralidade feminina da população, o que pode ser constatado desde o título: “Mulheres unidas contra a opressão” (FP – Grande Recife – 27/05/2013). A presença, no texto, de depoimentos de mulheres de diversas profissões e idades retirou a manifestação do campo de ações ligadas apenas à defesa dos direitos feminismo, elevando-a ao patamar de ação das mulheres em geral, conferindo pluralidade de vozes.

Trajando apenas calça jeans e sutiã e com os dizeres “Beleza sem padrões” escritos no corpo, a secretária Juliana das Dores explicou o seu interesse pelo movimento. “Ser vadia é ter consciência da minha liberdade. Vim sem camisa porque estou lutando contra os padrões. Por não ser uma mulher magra, este foi meu desafio pessoal e um grande dilema” (FP – Grande Recife – 27/05/2013).

Acompanhada pela filha Gabriella, de apenas sete anos, a professora Nathaly de Lima esteve na manifestação pela primeira vez. “Vim só para conhecer e achei interessante para os homens verem que as mulheres têm tomado conta dos espaços. (...) Trouxe minha filha porque acho importante que ela veja esse protesto”, contou (FP – Grande Recife – 27/05/2013).

Além disso, a matéria destacou a participação dos homens e militantes de outros movimentos, o que conferiu a Marcha um tom de ação agregadora das reivindicações da população como um todo.

Mas não só por mulheres foi formada a marcha. Com uma bandeira LGBTTT pintada no rosto, o estudante Pedro Jordão, que também esteve na caminhada pela primeira vez, estava estasiado. “É completamente libertador e expressivo. Esse é o momento de gritar o que está guardado e queremos lutar, gritar e não temos condições. Temos que defender as mulheres quando elas são subjugada e apoiá-las quando elas estão lutando pelo que querem”, acrescentou (FP – Grande Recife – 27/05/2013).

Desse modo, podemos concluir que a matéria publicada pela Folha de Pernambuco conferiu um caráter positivo ao movimento, destacando algumas reivindicações das mulheres.

“Eu só quero é ser feliz / andar tranquilamente com a roupa que escolhi / e poder me orgulhar / de burca ou de shortinho todos vão me respeitar”. Foi com frases de efeito como estas que a terceira edição da Marcha das Vadias tomou as ruas do Recife, na tarde do último sábado, denunciando a violência e a opressão que acometem as mulheres (FP – Grande Recife – 27/05/2013).

Conclusões iniciais

Ao analisar a cobertura sobre a Marcha das Vadias do Recife, realizada pelos jornais impressos de Pernambuco, pode-se perceber que o movimento, na maioria das matérias, foi abordado como uma manifestação pontual que reivindica os direitos das mulheres, e que mantém sem conexão com a luta pela garantia e efetivação dos direitos humanos.

As notícias veiculadas ficaram restritas ao factual. Não houve abertura para a discussão dos problemas enfrentados pelas mulheres. O ponto que teve maior destaque foi a violência de gênero, com a publicação, em algumas matérias, de dados e informações adicionais sobre o tema, porém não houve espaço para discussão das causas e do impacto dessa violência na vida das vítimas, bem como apresentação de medidas, por parte das autoridades competentes, para enfrentar esse fenômeno social. Dessa maneira, a cobertura da marcha ficou restrita a apenas um ponto das diversas reivindicações do movimento, o que impossibilitou a pluralidade das discussões.

Outras temáticas abordadas pela manifestação foram apenas citadas nas matérias e estiveram presentes, quase em sua totalidade, nas falas das participantes da marcha, tais como, machismo, opressão e liberdade. No entanto, temáticas consideradas mais críticas pelo movimento de mulheres e de menor aceitação social praticamente não foram apresentadas, como a interrupção da gravidez e direitos sexuais e reprodutivos, com exceção de matéria veiculada pela Folha de Pernambuco, que citou a legalização do aborto e a homofobia como demandas do movimento feminista.

No que concerne às fontes de informação, é possível observar uma concentração de atores nos textos, com destaque maior para organizadoras da marcha: elas estiveram presentes em aproximadamente em 50% dos textos publicados. A segunda fonte mais utilizada pelos jornalistas forma os documentos da própria Marcha, como os panfletos, o manifesto e a página do *Facebook*, que foram citados em 25% das matérias dos veículos impressos. A concentração da fala apenas das organizadoras da Marcha acaba por repassar a ideia de que as reivindicações são de interesse apenas do movimento de

mulheres. A veiculação de falas de mulheres de fora do movimento, que ocorreu em apenas em 25% das matérias publicadas, retira a manifestação do campo das ações ligadas apenas ao movimento de mulheres e amplia a marcha para uma ação de interesse e reivindicação das mulheres em geral.

Apesar da cobertura dos jornais e sites não darem grande destaque às mulheres com seios à mostra e não se limitarem a mostrar fotos dessas manifestantes, o fato de citarem essa característica do movimento, que contou com diversas participantes que trajavam roupas consideradas normais para os padrões sociais, reflete uma leve presença da tendência dos meios de comunicação em objetificarem a mulher. Em uma manifestação em que os participantes reivindicam a liberdade e autonomia, inclusive sobre seus corpos, é normal que se encontre pessoas vestidas – ou não – de acordo com seus desejos e necessidades. Sendo assim, ao longo da análise, pode-se observar que a Marcha das Vadias foi inserida no debate público de maneira pontual, não havendo discussão aprofundada acerca dos direitos das mulheres.

Referências

BAUER, Martin; GASKELL, Georg. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual pratico**. 1. ed. Petropolis: Vozes, 2002.

CALDAS, Nathália; SILVA, Izabela. **A ideologia que desce redondo: como a publicidade e a propaganda disseminam valores e crenças**. 2009. 81 f. : Monografia (conclusão de curso) - Universidade Católica de Pernambuco. Centro de Ciências Sociais. Curso de graduação em Comunicação Social. Habilitação em Publicidade e Propaganda, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna; 1998

FENED. **Cartilha Feminista**. 2012. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/caar/wp-content/uploads/2012/02/Cartilha-Mulheres-FENED1.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2013.

FERNÁNDEZ, Pita; DÍAZ, Pértegas. *Investigación cuantitativa y cualitativa*. 2002. Disponível em: <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp> Acesso em: 28 set. 2010

FIALOVA, Katerina; FASCENDINI, Flavia. Vozes dos espaços digitais: violência contra a mulher relacionada à tecnologia. In.: **Revista poliTICs**, n.12, mai, 2012. Disponível em: http://www.politics.org.br/sites/default/files/38_ViolenciaContraMulher_Politics12.pdf> Acesso em: 26 jul. 2013.

GIL, Antônio. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Mercedes. A imagem da mulher na televisão: da novela das Oito/Nove ao big brother Brasil: uma violência contra a mulher. In: LIMA, Mercedes; VICENTE, Terezinha (orgs.). **O Controle Social da Imagem da Mulher na Mídia**. Caderno de Textos. Articulação Mulher & Mídia. São Paulo, 2009, p. 27-31.

MARCHA DAS VADIAS. Manifesto da Marcha das Vadias do Recife. Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/501262469934405/>> Acesso em: 27 jul 2013.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula quem?** Poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MORENO, Rachel. **A imagem da mulher na mídia**: Controle social comparado. São Paulo: Publisher, 2012. 296 p.

PITANGUY, Jacqueline. **Os direitos humanos das mulheres**. Disponível em <http://www.fundodireitoshumanos.org.br/downloads/artigo_mulheres_jacpit.pdf>, Acesso em 28 jul 2013, as 22h05

PLOU, Dafne. O que sabemos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação? In.: PLOU, Dafne; VIEIRA, vera. **Mulher e tecnologias**: a virtualidade como espaço transformador das relações de gênero. São Paulo: Rede Mulher de Educação, 2007a.

PLOU, Dafne. O uso estratégico das Tecnologias da Informação e Comunicação e o direito à comunicação. *In.*: PLOU, Dafne; VIEIRA, vera. **Mulher e tecnologias**: a virtualidade como espaço transformador das relações de gênero. São Paulo: Rede Mulher de Educação, 2007b.

VIEIRA, Vera de Fátima. **Comunicação e feminismo**: as possibilidades da era digital. 234f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-22052013-163040/pt-br.php>> Acesso em: 18 jul. 2013.

Masculinidades em (re)vista: Representações de gênero nas revistas masculinas de estilo de vida¹

Soraya Barreto Januário²

Introdução

Numa lógica mercantilista, a mídia vem servindo de cenário a uma realidade frenética e em constante mutação, que se reinventa e reinterpreta, que busca inovações com o intuito de fomentar e incentivar o consumo. Novos papéis, características e perfis vêm sendo definidos para as masculinidades, como fenômeno social que envolve na sua concepção a sociedade de consumo e a indústria cultural através da mídia. Com as mudanças conquistadas pelos movimentos sociais, feministas e econômicos ocorridos nas últimas décadas, ocorreram profundas transformações nas relações de gênero. Os movimentos feministas e *gay*, bem como as suas linhas teóricas – os feminismos, estudos *Queer* e estudo das masculinidades – vieram quebrar paradigmas e romper com a tradição patriarcal, exigindo uma nova organização social e política. Ao exigir uma nova ordem social, estes movimentos contribuíram para mudanças significativas na esfera social. No que diz respeito às relações de gênero, a mulher foi a protagonista. Foi na luta dos movimentos feministas que se começou a questionar o sistema de gênero dominante, dando assim origem a outras

1 Este trabalho debate resultados parciais da tese de doutorado intitulada “Gênero e Media: estereótipos das masculinidades na publicidade das revistas masculinas em Portugal.

2 Doutora em Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisa financiada pela Fundação para Ciência e Tecnologia do Ministério da Educação de Portugal. sorayabarretopp@gmail.com

lutas como a do movimento *gay* assim como o novo olhar para as questões das masculinidades.

Nessa perspectiva, ao confrontarmos-nos com as afirmações de Simone de Beauvoir (1980) de que não nascemos mulheres mas que nos tornamos, podemos alargar a mesma lógica aos homens. Ao longo da segunda metade do século XX, os estudos de gênero evidenciaram a busca da construção da feminilidade; não obstante, pouco foi dito e pensado acerca da construção da masculinidade. Até então, e ainda hoje, para pessoas não sensibilizadas pelos estudos de gênero, a masculinidade é entendida como atributo “natural” do homem. É frequentemente associada a características como força, virilidade, agressividade, dominação, entre outras. Esses valores, associados a uma suposta natureza da masculinidade, encontram a sua justificação em condutas irracionais e sexistas como a violência doméstica, discursos homofóbicos e atitudes machistas que persistem na vida cotidiana e nas relações sociais.

Os discursos e representações mediáticos incluem-se nestas perspectivas “naturalizadas” das masculinidades. No entanto, no fomento dessa modernidade líquida (BAUMAN, 2004), a imagem do homem na publicidade vem sendo cada vez mais associada ao mercado da moda e da beleza. Modelos estes concebidos numa lógica idealizada, tão perfeitos e esteticamente construídos, que nos remetem às esculturas greco-romanas (BARRETO JANUÁRIO, 2009). Como tal, incentivam os desejos de força e virilidade do homem moderno; o grande desafio deste parece centrar-se na autoimagem, na ultrapassagem da deterioração física, na superação do envelhecimento e na cultura do corpo musculado, atraente. Em contrapartida, o discurso publicitário fomenta cenários e situações ficcionais em que se difundem ideais de beleza, juventude e poder, oferecendo simbolicamente essas necessidades aos indivíduos. Nas teorias da sociedade contemporânea (BAUMAN, 2004; KELLNER, 2001; HALL, 2005) são abordadas essas perdas das referências normativas. E dessa forma, acabam por reservar à mídia, e por exemplo, às revistas de estilo de vida um papel associado ao “aconselhamento” (WINSHIP, 1987) aos indivíduos. Obviamente que estes conselhos são moldados através de estratégias e influências comerciais, por regra algo “procurado e valorizado pelos leitores” (JORGE, 2007, p. 2).

Este estudo propõe a análise da representação dos personagens masculinos retratados através da publicidade nas revistas masculinas de estilo de vida. O nosso intuito é o de identificar aspectos e características que emergem da exposição do homem na publicidade. Utilizamos como abordagem metodológica a análise de conteúdo visual nas publicidades veiculadas em 2011 nas revistas de estilo de vida masculinas, nomeadamente *Men's Health*, *GQ Portugal* e *Max Men*. Centrados nesse objetivo, buscaremos compreender como se dão as representações de Gênero na Publicidade e posteriormente procederemos a análise dos personagens que emergem nas publicidades veiculadas nas revistas supracitadas.

Representações de Gênero na Publicidade

É possível considerar que o homem é socialmente percebido e historicamente concebido como sexo forte, dominador de classes, provedor (BARRETO JANUÁRIO, 2009). Nos meios de comunicação social essa imagem não é diferente. Por seu turno, a mulher esteve sempre retratada como “dona de casa” ou objeto de desejo do “homem dominador” (MOTA-RIBEIRO, 2005). No percurso histórico da sociedade ocidental, a identidade sexual e de gênero do homem foi intrinsecamente ligada à representação do seu papel social. Os traços que o descreviam eram diretamente associados ao seu comportamento, fosse a forma de vestir, andar; a maneira de se comportar, o seu trabalho e a constituição da sua família. Além de serem salientados valores biológicos, como a forma física, a musculatura, o vigor físico e a beleza, incluíam-se também as qualidades provenientes do biológico e psicológico, como a rapidez, coragem, distinção e heroísmo. Ou seja, traços do que Connell (2005) chama de uma “masculinidade hegemônica”, aquela que corresponderia a um ideal cultural de masculinidade.

A publicidade sempre refletiu estes padrões como um espelho da realidade até que esses valores começaram a ser contestados com o surgimento do feminismo e a luta dos direitos pela igualdade das mulheres, mais ainda: quando a mulher começou a cobrar uma nova representação de sua própria imagem enquanto cidadã, com representatividade econômica e

social. Diante desta nova realidade, a publicidade inicia também o processo de mudanças na imagem retratada até então do homem. Inicia-se um processo de destinado a associar ao homem mais sensibilidade, ou seja, a busca de uma “nova” identidade masculina. Garboggini (2005) argumentou que esse novo homem está “cada vez mais frequente na publicidade, o homem participante e sensível, representado desde a segunda parte da década de 1990” (GARBOGGINI, 2005, p.104). A publicidade do mundo contemporâneo rende-se a um novo tipo de representação masculina que agora preza virilidade e sensibilidade ao mesmo tempo. Trata-se do processo denominado por Mafessoli (1999) de “feminização do mundo”. Nesse sentido, podemos sugerir que o dispositivo publicitário acabou por acompanhar e refletir as transformações da masculinidade na sociedade contemporânea.

O fim do século XX e início do século XXI ficou marcado pela nova concepção da representação masculina: os anúncios dirigidos para o público masculino já não retratariam apenas a mulher como objeto de consumo do homem (BARRETO JANUÁRIO, 2012). São agora fundados em diferentes pressupostos de representação do masculino, colaboramos com aquilo a que chamamos de “autorrepresentação do homem” na tentativa de exaltar as suas novas formas de viver a masculinidade (CONNELL, 2005). A imagem do homem rude perde espaço para a do homem vaidoso, bem tratado. É possível até considerar uma dimensão de feminilidade, com feições finas e suaves (GARBOGGINI, 1999; MAFESSOLI, 1999).

A noção de beleza e sucesso, associada à imagem do físico controlado e disciplinado (FOUCAULT, 1990) que constantemente se difunde na publicidade, vai ao encontro das estratégias do marketing que transpõem para o homem e para o seu corpo as suas normas de controle da mercadoria. Este homem representado, normalmente, não possui imperfeições, doenças, falhas, estabelecendo-se um modelo ideal de exposição do corpo ao nível da beleza, definição, saúde e produtividade. Dessa forma, apesar das diversas formas de retratar o homem na publicidade e a possibilidade de estabelecer aspetos distintos no que se refere aos grupos, etnias e classes. Eles representam e desempenham funções semelhantes. Segundo Ribeiro (2003), “tradicionalmente, entre nós, o grande valor social dos homens é

o êxito [social], como o é para as mulheres a beleza: dois sinais distintos, afinal de adequação aos respetivos papéis socialmente prescritos (2003, p.96-97). Podemos, retirar das afirmações do autor a ideia de que é possível constatar na publicidade contemporânea dois aspetos: 1. O homem enquanto personagem, associado a valores dominantes de poder, como sucesso e virilidade; 2. A mulher ligada à noção de sensualidade, em alguns casos à pureza e perfeição anatómicas.

A publicidade utiliza conjuntos de valores simbólicos e representativos de cada sociedade. Recodificando as mensagens para atingir nichos específicos, através de apelos persuasivos agregados às novas tendências comportamentais e a diversidade de personagens e personalidades sociais. Segundo Mota-Ribeiro (2003, p. 3), “a importância da publicidade enquanto discurso social advém do fato de ela não apenas refletir, espelhar, modelos socialmente aprovados, mas também contribuir para a incorporação de valores e tendências sociais.” A indústria mediática descobriu no masculino uma grande potencialidade comercial e tornou-a num forte mercado a ser explorado pela cultura consumista. Nesta perspectiva, vale a pena salientar que o discurso publicitário advoga sobre produtos/serviços mas dialoga sobretudo através de personagens socialmente concebidos. As peças publicitárias são impregnadas de características humanas, estabelecendo para as marcas um valor e uma imagem mais personalizada. Os anunciantes procuram criar um posicionamento que faça com que cada bem ou serviço apresente o seu diferencial simbólico. Desta forma os criativos de publicidade constroem apelos utilizando os modelos referenciais mais aceites em cada segmento da sociedade (RIBEIRO, 2003, SAMPAIO, 1996) e que são meticulosamente estudados para conquistarem e permitirem a identificação com o receptor.

No âmbito académico, a imagem do homem na publicidade não vinha tendo a mesma atenção dada ao da mulher (REY, 1994). Tal deve-se provavelmente ao uso excessivo da imagem da primeira, ao seu protagonismo na mídia. No entanto, apesar de socialmente o homem ser representado no papel principal, no caso dos estudos sobre o papel que ambos podem desempenhar nos *mass media*, o homem aparece como coadjuvante. Segundo Bechelloni e Buananno (1997), ao homem e à mulher

são-lhes atribuídas esferas opostas na publicidade: a masculina é dada a cultura de elite, o trabalho, a política, o público. A feminina conjuga-se com o cotidiano, o rotineiro, a cultura de massas, o privado (1997, p.10-12).

É inegável que a cultura dos meios de comunicação de massa se repercute na vida social, induzindo e persuadindo os seus públicos. Na mesma linha, a publicidade reflete e reforça os padrões comportamentais estabelecidos socialmente numa determinada época. Assim se justifica a referência feita, em termos introdutórios, ao gênero na publicidade, e fazendo um ponto de situação das representações de gênero.

Os personagens das revistas portuguesas de estilo de vida e suas características

O nosso interesse é o de entender quem são os personagens que surgem nas revistas e quais as suas características implícitas no modo como são retratados e representados na mídia. Eis a razão para o nosso primeiro olhar ter recaído sobre os personagens que surgem nos anúncios publicitários. Em relação a este tópico, e tal como era esperado, verificou-se a predominância de personagens masculinos, configurando 77% dos 282 personagens que perfazem a amostra no universo dos 257 anúncios analisados (Tabela1). Importa dizer que dos 257 anúncios, 184 têm um ou vários personagens representados; apenas 73 não apresentam qualquer personagem. A respeito dessa ausência, falaremos mais à frente. É pertinente ressaltar que a tabela abaixo não apresenta apenas soma de números absolutos e percentuais, já que numa mesma peça publicitária são dispostos grupos de homens e/ou mulheres como explicaremos abaixo:

Tabela 1- Personagens versus sexo versus Tipo de personagem

Sexo	Quantidade	%
Homem	217	77%
Mulher	65	23%
Total	282	100%

Verificou-se ainda que é maior o número de personagens do que o número de anúncios com homens presentes, algo que se deve à tendência para se utilizarem grupos e, por vezes, casais. Ou seja, apesar do corpus de análise contar com 257 anúncios, temos um número maior de personagens que são dispostos em grupos ou em casais. No entanto, o protagonismo do homem nos anúncios é inquestionável. Em quase 68% das peças em que surge, ele é retratado sozinho, enquanto personagem principal; enquanto isso, a mulher aparece sozinha em apenas 3 ocorrências (Tabela 2)

Tabela 2- Homens e seus pares

Homens e seus pares	Quantidade	%
Sozinho	125	67,93%
Sozinha	3	1,63%
Casal	29	15,76%
Grupo de homens	8	4,35%
Com grupo de mulheres	2	1,09%
Grupo Misto	11	5,98%
Com outro homem	6	3,26%
Totais	184	

Este dado compreende-se em função do público-alvo, respaldado pelas audiências que importa atingir. Este aspeto remete para a “autorrepresentação” masculina (BARRETO JANUÁRIO, 2009): se antes a mulher vendia uma série considerável de produtos para todos os públicos, atualmente o homem quer-se ver representado. O uso de celebridades e pessoas referência, tão recorrente nas últimas décadas, parece ter sofrido um declínio, cedendo ao predomínio da beleza com os seus padrões redutores. O uso desse tipo de personalidades é normalmente associado à empatia do público-alvo com estas figuras públicas, capazes de influenciar diretamente decisões de compra e a simpatia pela marca. Talvez, esses números podem ser justificados pela forte crise financeira que a Europa vive na atualidade. Dos 23 anúncios protagonizados por celebridades, apenas 7 recorreram ao testemunho de artistas como forma de reforçar essa influência sobre o público - sendo 5 deles artistas portugueses (Figura 1). O

contexto acabado de descrever é distinto daquele que encontramos no conteúdo editorial da revista *Men's Health*: no que respeita “as pessoas comuns”. Neste título, verificava-se um enfoque sobre usos de pessoas comuns, como que para criar identificação/maior aproximação com o leitor. Roy, Gammoh e Koh (2012) estudaram a eficácia daquilo que designam por uso de “celebridades endossadoras” de certos produtos em campanhas de comunicação. Para os autores, este tipo de celebridades relaciona-se com figuras que utilizam o seu reconhecimento na esfera pública para promoverem determinado bem de consumo. Estas figuras mediáticas são conotadas com vários significados para o consumidor, oferecendo uma série de traços de personalidade, atitude e estilo de vida que se podem transferir para o produto anunciado (MCCRACKEN, 1989). Tudo isto visa à identificação do receptor com essas características (VERÍSSIMO, 2008; SAMPAIO, 2003).

Além de modelos idealizados e celebridades, na nossa amostra também sugeriram representações de “pessoas comuns”. Na sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003), consolidada pelo império das imagens proporcionado pela mídia, estes “protagonistas” ganharam relevância para o homem contemporâneo. Esse tipo de estratégia publicitária que recorre a personagens que sugerem situações comuns e personificadas pelo cidadão comum, é comumente empregada para gerar simpatia numa lógica diferente da das celebridades, como uma espécie de aspiração realista, reportando-se a ideais “alcançáveis”.

No entanto, o desejo e a aspiração a certos ideais de beleza reforçados pela mídia (MOTA-RIBEIRO, 2005; VERÍSSIMO, 2008; WOLF, 2009) têm

**FINALMENTE ENCONTREI
UMA SOLUÇÃO PARA
ACABAR COM A QUEDA DE
CABELO E A CALVÍCIE.**

**Tratamento Revolucionário
contra a calvície e queda de
cabelo!**

Técnica galardoadá com prémio nobel.
Equipa médica com mais de 2.000 transplantes
capilares efectuados com elevado sucesso.
Resultados eficazes e garantidos.

Consulta de Diagnóstico Gratuita.

Dr. João e Francisco Mendes, com os
médicos mais qualificados a nível nacional.

Lisboa - T. 21 895 92 54 | Alameda dos Oceanos,
Edif. Mar do Oriente
Porto - T. 22 762 75 62 | Rua da Alegria nº1905

www.saudeviavel.pt

SAÚDE VIÁVEL
Medicina Regrada por Especialistas

Figura 1: MH Março 2011, p.42

influenciado novas formas de perceber a masculinidade e a representação masculina na mídia (NIXON, 1996; FORTH, 2008), tanto mais se considerarmos que os ideais de beleza são prerrogativas humanas e não apenas femininas, como se defendia. Eco (1985) e Forth (2008) advogaram que a modernidade afetou o mundo e a forma de viver a masculinidade. Nesse sentido, constata-se (Tabela 1) que 89% dos homens e 92% das mulheres retratados na publicidade destas revistas correspondem a padrões socialmente idealizados de beleza. Mota-Ribeiro (2005) argumentou que “A noção de beleza não é simples e presta-se a considerações de caráter cultural” (2005, P.114). Assim, é possível afirmar que as imagens de homens e mulheres nestes anúncios são manifestações evidentes de ideais e padrões de beleza socialmente construídos, com o intuito de fomentar disciplina (FOUCAULT, 1999a).

Além da beleza em geral, destacam-se outros dois pontos, associados ao “ideal de aspiração” que as pessoas perseguem: por um lado a magreza das mulheres (Figura 2) e o corpo musculado dos homens por outro (Figura 3). De acordo com tais arquétipos canonizados de beleza “[...] a mulher ideal está frequentemente associado à beleza do rosto ou à pureza de suas formas anatômicas [...] No homem é valorizado o aspeto físico, sendo o peito e os ombros largos as partes mais destacadas e que representam a metáfora do triunfo profissional e sucesso pessoal [...]” (VERÍSSIMO, 2008, p.168).

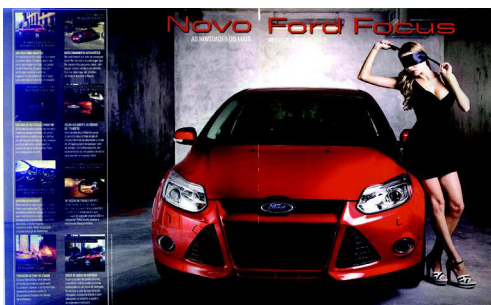


Figura 2: GQ, Junho 2011, p. 32

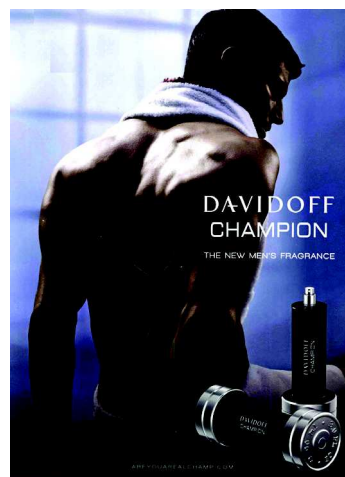


Figura 3: MM, Fevereiro 2011,

Lipovetsky (1989) fundamentou estes padrões no fenômeno de investimento no culto do corpo. Naomi Wolf (2009), no seu afamado *The beauty myth*, argumentou que a beleza enquanto valor normativo foi construída socialmente. Para a autora, tal construção decorre de valores patriarcais, cujos conteúdos, tanto discursivos como imagéticos, tinham o intuito de reproduzir a sua própria hegemonia. A autora salientou ainda que o culto da magreza feminina não se justifica apenas em nome da beleza da mulher, da questão estética; mas sim na sua obediência – sendo a dieta “o sedativo político” mais potente da história da mulher (2009, p.51-62). O excessivo investimento no aspeto físico, fomentado pelos diferentes meios de comunicação social e por alguns setores sociais, tem por objetivo a dominação, aprisionando a mulher aos limites do seu corpo. Susan Bordo (2003), ao questionar “qual a maior preocupação do mundo para as mulheres” surpreendeu-se perante o fato de 50% das respostas obtidas referirem o “não engordar”. “Quanto mais numerosos foram os obstáculos legais e materiais vencidos pelas mulheres, mais rígidas, pesadas e cruéis foram as imagens da beleza feminina a nós impostas” (WOLF, 2009, p. 11).

Por outro lado, este processo de disciplinar o corpo (FOUCAULT, 1979) não escraviza apenas as mulheres; o corpo masculino também tem desempenhado um grande esforço para responder ao ideal de homem fundado na imagem de um corpo musculoso, na sua performance social e sexual, e na velha discussão sobre a representação do tamanho do pênis (POPE, PHILLIPS e OLIVARDIA, 2000). Sob esta ótica, os autores em questão afirmaram que os homens têm sacrificado aspetos importantes das suas vidas na busca do corpo perfeito. Bourdieu (2005), ao discutir o corpo, afirmou que os homens tendem a mostrar-se insatisfeitos com as partes que consideram “pequenas” na respetiva compleição física. Enquanto isso, nas prerrogativas universalizantes do feminino, as críticas em relação ao seu corpo são dirigidas para as áreas que lhe parecem grandes demais. Assim como Wolf (2009), o autor acreditava que o processo de dominação masculina – ou o patriarcado, como era designado por Wolf – tem o poder de colocar as mulheres e homens num permanente estado de insegurança em relação ao aspeto físico.

Segundo Wolf (2009), ao viver num estado de dependência simbólica, as mulheres existem através do olhar dos outros como objetos

receptivos, disponíveis. Nesse contexto ser-se magra contribui para a ideia social do que é ser-se mulher; por seu lado ser forte vai ao encontro do que é másculo, do que é ser-se homem. Neste sentido, o homem também experiencia processo idêntico da sua própria relação de dominação (Bourdieu, 2005), daí resultar a busca de um corpo musculado, forte assim como a potência e a virilidade.

Outro aspeto a ponderar ao nível das variáveis encontradas é o da juventude, um eixo que nos chamou atenção ao cruzarmos (Tabela 3) os dados de gênero e de faixa etária. Segundo Mota-Ribeiro que abordou a dimensão feminina na publicidade “afirma-se o ideal da juventude como contributo para a noção de beleza” (2005, p. 111). Não estamos tratando aqui o conceito de “juventude” proposto por Edgar Morin como uma “classe de idade” (Morin, 2006), aqui é empregada a ideia alimentada pela visualidade publicitária da mulher entre os 20 e 30 anos (MOTA-RIBEIRO, 2005). Desta forma constatou-se uma tendência para o recurso a homens jovens (25-35 anos) em cerca de 61% das representações; enquanto isso, as mulheres tiveram maior representatividade na mesma faixa etária. A este aspeto acresce ainda uma forte propensão para o recurso a mulheres ainda mais jovens (18-24 anos), na casa dos 32%. Estes elementos sugerem fortemente o papel de “chamariz” que as mulheres jovens desempenham nestas peças publicitárias.

Tabela 3: Sexo versus Faixa Etária

Faixa etária	Homem-Qnt.	%	Mulher-Qnt.	%
18-24 anos	40	18%	21	32%
25-35 anos	132	61,4%	32	49%
36-45 anos	14	6,4%	8	12%
46-55 anos	1	0%	1	2%
56 ou mais	7	3,2%	1	2%
Sem visibilidade	23	11%	2	3%
Totais	217		65	

Os ideais de beleza seguem também padrões estruturados no que diz respeito às etnias. Foi possível perceber uma forte participação nos anúncios de homens e mulheres caucasianos. Mais de 90% (Tabela 4) dos homens e mulheres identificados eram brancos, o que nos sugere um ideal de homem caucasiano, jovem, belo e de certa forma, hegemônico. No que diz respeito aos estudos das masculinidades, este dado indica-nos o que Connell (2005) conceptualiza como masculinidades hegemônicas (o homem branco) em contraponto com as marginalizadas. Connell (2005) relembra como essa marginalização está intimamente ligada às relações de poder que a masculinidade hegemônica exerce sobre demais formas de experienciar as masculinidades, em função da classe social ou etnia. Estes dados concorrem mais uma vez para indiciar a continuidade da hegemonia caucasiana. Como pontuou Hooks (2005) uma clara representação de supremacia atrelada ao ideal capitalista.

Tabela 4: Etnias

Etnia – Homem	Qnt.	%	Etnia - Mulher	Qnt.	%
Caucasiano	197	90,78%	Caucasiana	61	93,85%
Negro	5	2,30%	Negra	1	1,54%
Asiático	2	0,92%	Asiática	0	0,00%
Mestiço	7	3%	Mestiça	3	4,7%
Impossível dizer	6	3%	Impossível dizer	0	0,00%
Totais	217			65	

Chama-nos a atenção a discrepância dos números, devendo sublinhar-se que no universo da amostra existem 7 homens mestiços e 5 negros, sendo que metade eram modelos (Figura 5). Os demais são desportistas ligados ao futebol, basquete e ténis, envoltos numa aura de protagonismo, fama e dinheiro, como é o caso de Tony Parker (Figura 14), famoso jogador de *basketball* norte-americano.

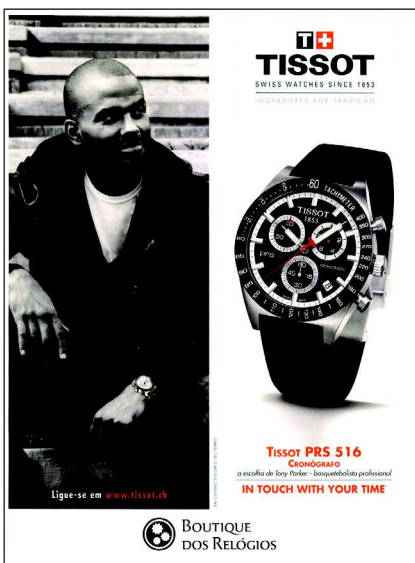


Figura 4: GQ Abril 2011, p. 32

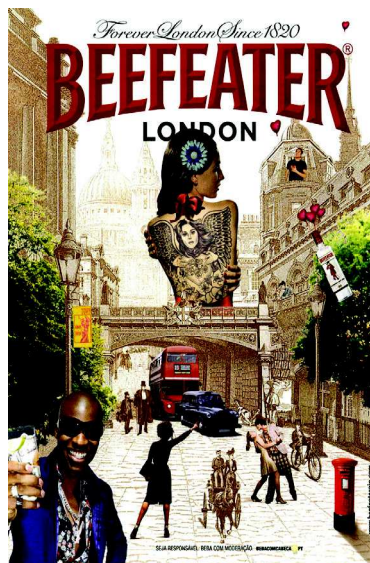


Figura 5: MM Abril 2011, p. 17

Segundo Connell (2005) “podem ser típicos exemplos da masculinidade hegemônica, mas a fama e o dinheiro destes super astros não têm efeito benéfico: eles não refletem uma autorização social para os homens negros em geral” (2005, p.81). Estes, especificamente, acabam por escapar da marginalização social devido à sua condição e status social, mas não devido à categoria étnica que integram.

Tipos de corpos representados

Além de saber como os personagens são apresentados fisicamente, importa averiguar também de que modo os seus corpos são retratados e como se comportam nessas representações, tudo isto tendo em conta os ideais de beleza específicos aqui promovidos. Sobre a aparição do corpo nesses anúncios identificamos alguns elementos que, inicialmente nos impressionaram:

- Cerca de 90% dos homens e 84 % das mulheres estavam vestidos (Tabela 6). Apesar do recorrente emprego de mulheres seminuas no conteúdo editorial das revistas, o mesmo não se repete nos anúncios. Os

homens mantêm uma certa “imagem imaculada” do corpo. Isto indicia algum cuidado com a exposição do corpo masculino. Segundo Veríssimo (2008) esse tipo de resultado “demonstra-nos que a nudez continua a ser um tabu, e mesmo na publicidade destinada a promover produtos de tratamento corporal, este recurso é limitado” (2008, p. 174).

Tabela 6: Tipo de Corpo

Corpo	Homem Qnt.	%	Mulher Qnt.	%
Nu/Nua	1	0,4%	2	2,7%
Seminu/Seminua	21	9,6%	10	13,3%
Vestido/Vestida	195	90,0%	63	84,0%
Totais	217		75	

Nota-se que as mulheres tendem a aparecer mais despidas do que os homens, inclusivamente em ambientes em que não faz nenhum sentido (Figura 7). Na peça publicitária da marca Hugo Boss dois homens bem vestidos parecem ostentar o “troféu” que representa a mulher seminua, de saltos, numa clara objetivação do corpo feminino (MOTA-RIBEIRO, 2005, VERÍSSIMO, 2008). Homens brancos, jovens, (aparentemente) ricos que possuem uma mulher bonita, condizente com os padrões de beleza vigentes, personificando um mero “enfeite” – do nosso ponto de vista constitui uma clara representação de poder e dominação masculina.

As poucas ocorrências em que surgiram mulheres e homens nus ou seminus estão relacionadas essencialmente com as áreas da moda, perfumaria e tratamentos estéticos (Tabela 7). Essas representações fomentam uma cultura visual do masculino associado à virilidade, acentuando o homem musculado e forte, como já se constatou anteriormente na Figura 3.

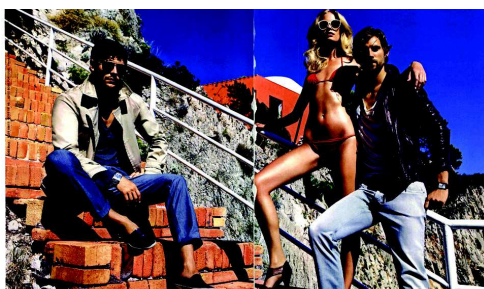


Figura 7: GQ Fevereiro 2011 pp. 1-2

Tabela 7: Tipo de corpo versus mercado

Corpo	Seminu		Nu	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Moda	8	6	0	0
Perfume	6	2	0	0
Tecnologia	0	2	0	0
Cosmética/ estética	6	0	1	1
Outros	0	0	1	1
Totais	20	10	2	2

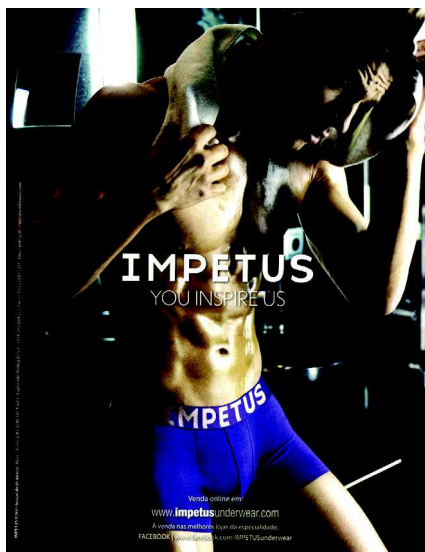


Figura 8: MH Novembro 2011, p. 44

No âmbito da moda, os anúncios que surgiram eram sobretudo de roupas íntimas masculinas que, devido ao produto, justificam a representação de um corpo despido, com os anúncios de roupa interior masculina (Figura 8), envolvendo uma forte representação do corpo trabalhado, musculoso e com ênfase no plano americano (mostra o personagem da cintura ou joelhos para cima) que dá ênfase ao corpo e não ao rosto ou a identidade da pessoa.

As novas formas de promover o homem podem ser observadas no interesse crescente

do mercado da cosmética e da moda, da mesma forma que ocorreu com o feminino, o que nos sugere que não há grandes inovações. O que ocorreu foi o emprego das mesmas técnicas comerciais utilizadas nas mulheres, associadas agora ao masculino. O homem é entendido pelo mercado e anunciantes como mais uma possibilidade, mais um “produto” (Hoff, 2004)

em exposição da mesma forma que foi e é a mulher, já tão exposta na mídia. O que implica pensar que não há avanço ou grandes transformações; neste momento ambos ganharam a condição de produto/mercadoria. Veja-se como foi notório perceber que os mercados mais publicitados ainda estão caracterizados pela moda, como afirmou Nixon (1996), com um ideal associado à venda de “estilos de vida”, manuais de comportamento, de disciplina (Foucault, 1979).

Notou-se claramente o predomínio dos padrões de beleza veiculados por homens jovens preocupados em cultivar a sua própria imagem. Isto permite-nos concluir que estes “novos” modos de se ser homem vêm associados a um tom de persuasão e de controle. Aliado à tentativa de um discurso sedutor soma-se um processo de agendamento identitário, que visa à disciplina dos sujeitos, à sua sujeição (Foucault, 2004). Além da constatação que esse personagem tem uma raça dominante, o homem branco.

Conclusões

Segundo Schroeder (1998), a publicidade emerge como um sistema de comunicação global em cujo processo as imagens são fundamentais. Mediante a discussão apresentada sobre a relação dos homens e suas formas de representação nos anúncios publicitários, é possível afirmar que a publicidade das revistas analisadas servem como referência para os sujeitos sobre temas como a beleza, a sexualidade, as relações sociais, o trabalho e a família. Não obstante, esta relação é permanentemente negociada: através das relações e do espaço social percebe-se que o fluxo publicitário contribui para formação da identidade de gênero.

Observámos os anúncios publicitários com recurso a dois importantes processos de análise que temos como necessários para a sua compreensão: Em primeiro lugar, ressalte-se o poder da publicidade, e conseqüentemente, dos anúncios no fluxo cultural de imagens representacionais. E em segundo lugar, a compreensão do papel social, político e econômico da publicidade, desempenhado na constituição de sujeitos consumidores. Com base num trabalho que analisa criticamente

as imagens dos homens na cultura mediática encontramos estereótipos étnicos, etários e de gênero, ainda presentes na publicidade e que proferem discursos semelhantes aos das tradições patriarcais da cultura Ocidental.

Pudemos identificar que as principais e mais recorrentes características que emergiram das encenações configuram um homem jovem, que se integra nos ideais de beleza e estéticas vigentes, de etnia caucasiana, que veicula uma atitude relacionada com a ação, a produção. Refira-se que a maioria dos personagens aparece vestida. Este homem parece encaixar exatamente nas descrições sobre as masculinidades hegemônicas, elencadas por Connell (2005). Este é o retrato dominante do homem representado na maioria dos anúncios do universo da amostra selecionada. Nesta perspectiva, podemos afirmar que o nosso corpus representa uma cultura visual promotora de uma hegemonia de etnias, de ideais de beleza, juventude, e claro, de gênero. Ou seja, de uma forma geral promove uma percepção redutora e estereotipada das representações sociais. Esperávamos encontrar um cenário mais diverso e miscigenado devido às conquistas nas relações de gênero e dos movimentos étnicos na esfera política e social. Talvez essa tenha sido uma visão ingênua, sustentada em ideias de pluralidade. No entanto, acreditamos que esse cenário possa ser justificado em função dos destinatários da mensagem publicitária, os homens heterossexuais, e ainda pelo caráter massivo da mesma, visando a atingir o maior número de leitores.

Referências

ABOIM, S. Masculinidades na encruzilhada: hegemonia, dominação e hibridismo em Maputo. **Análise Social**(187), 273-295, 2008.

AMÂNCIO, L. **Masculino e Feminino**. A construção social da diferença. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

BARBIERI, T. **Sobre a categoria de gênero**: uma introdução teórico-metodológica. Recife: SOS Corpo, 1992.

BARDIN, L., Reto, L. A., Pinheiro, A. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO JANUÁRIO, S. **As masculinidades contemporâneas e a sua representação nos media**: as revistas de estilo de vida masculina Men's Health com edição em Portugal e no Brasil. Dissertação (Mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de Consumo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENWELL, B. ***Masculinity and men's lifestyle magazines***. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BORDO, S. R. ***Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body***. University of California Press, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRAIDOTTI, R. Diferença, diversidade e subjetividade nômade. **Labrys**, estudos feministas(1-2), 2002.

BUTTONI, D. **Imprensa feminina**. São Paulo: Ática, 1986.

BUTLER, J. . Bodies that matter. On the discursive limites of 'sex'. Nova Iorque e Londres: Routledge, 1993.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CONNELL, R. W. ***Masculinities***. California: University of California Press, 2005.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. *Hegemonic masculinity rethinking the concept*. ***Gender & society***, 19(6), 829-859, 2005.

CRAIG, S. ***Men, Masculinity and the Media***. Londres: Sage, 1992.

FAIRCLOUGH, N. ***Language and power***. Londres: Longman, 1990.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FIRESTONE, S. ***The dialectic of sex: The case for feminist revolution***. Nova Iorque: Macmillan, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999a.

FOUCAULT, M. ***Les anormaux, Cours au Collège de France*** (1974-1975). Paris: Gallimard, 1999b

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**. Trad. de Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

GARBOGGINI, F. **O Homem no Espelho da Publicidade**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São paulo, 1999.

GOFFMAN, E. ***Gender advertisements***. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. Cadernos da Área. Estudos de gênero (9), 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEARN, J. ***Is masculinity dead? A critical account of the concepts of masculinity and masculinities***. 202-217, 1996.

JODELET, D. *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. In S. Moscovici (Ed.), **Psicología Social** (pp. 469-494). Barcelona: Paidós, 1985.

JORGE, A. **Publicidade e Media**: da produção recepção de revistas femininas e masculinas de estilo de vida. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Lisboa, 2007.

KELLNER, D. . A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, 6(11), 2001.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEISS, W. *Social communication in advertising: Consumption in the mediated marketplace*. Londres: Routledge, 2013.

LIPOVETSKY, G. . Sedução, publicidade e pós-modernidade. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, 1(12), 2008.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1999.

MCCRACKEN, G. *Who is the celebrity endorser? Cultural foundations of the endorsement process*. **Journal of consumer research**, 310-321, 1989.

MAFFESOLI, M. *La Féminisation du Monde* (Vol. 14). Paris: Cultures en mouvement, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las medicaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello e Editorial Gustavo Gili, 1998.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTA-RIBEIRO, S. **Retratos de mulher**: construções sociais e representações visuais do feminino. Porto: Campo das letras, 2005.

NICHOLSON, L. J. *Gender and History*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1986.

NIXON, S. *Hard looks: Masculinities, spectatorship and contemporary consumption*. Londres: UCL Press, 1996.

NOGUEIRA, C. **Um novo olhar sobre as relações sociais do gênero**: perspectiva feminista crítica na psicologia social. Universidade do Minho, Braga, 1996.

RIBEIRO, S. M. **Corpos visuais**: imagens do feminino na publicidade, 2003. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5309>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SAFFIOTI, H., BONGIOVANI, I. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007,

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica (C. R. Dabat & M. B. Ávila, Trans.). Nova Iorque: Columbia University Press, 1990.

SCOTT, L. M. *Images in advertising: The need for a theory of visual rhetoric*. *Journal of consumer research*, 252-273, 1994.

VALE DE ALMEIDA, M. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim do século, 2000.

VERÍSSIMO, J. **O corpo na publicidade**. Lisboa: Colibri, 2008.

WINSHIP, J. *Advertising in women's magazines* (Vol. 59). Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1980.

WOODWARD, K. *Identity and difference*. Londres: Sage, 1997.

WOLF, N. *The beauty myth*. Nova Iorque: Harper Collins, 2009.

Olhares femininos e a crítica pós-moderna: O gênero enseja novas leituras da identidade e do sujeito

Renata Pimentel¹

Introdução

“... e rir de categorias sérias
é indispensável para o feminismo.
Sem dúvida, o feminismo continua
a exigir formas próprias
de seriedade.” (BUTLER, 2013, p. 08)

Que razões teriam permitido o surgimento e a imposição do pensamento feminista como uma novidade no campo das ciências sociais, da teoria e crítica da arte e até da psicanálise? É esta a pergunta, nem tão recente, mas ainda necessária, que norteia este trabalho. Inicia-se a abordagem focando um momento de crises de identidade nacional, sujeito fragmentado, e até instabilidade e desprestígio das grandes narrativas unificadoras da modernidade (ocidental): situando-se, de forma ampla, estão sendo pensados os estudos feministas e pós-estruturalistas dos anos 1960 e que constituíram as bases para, na década de 1980, ganharem corpo os estudos de gênero, como campo interdisciplinar de pesquisas que alargam o espectro de suas questões de interesse para além do estudo da

¹ Doutora em Teoria Literária; professora adjunta de Literatura no Departamento de Letras da UFRPE/ Campus Dois irmãos. Email: renatapimentel@gmail.com

mulher e abarcam as questões do universo *trans*: os corpos em transição de identidade e de gênero; as performances; a teoria queer e os estudos gays, por exemplo.

Segundo Edward Said, em *Orientalismo* (lançado em 1978), os estudos feministas, do mesmo modo que os étnicos ou antiimperialistas contribuem para promover um deslocamento de visão sobre a realidade, ao assumirem como ponto de partida de suas pesquisas o direito de grupos marginalizados, excluídos dos domínios públicos e sem possibilidade de enunciação no discurso oficial. Tais grupos foram historicamente representados pelo espaço e discurso dominante, de forma falsa e deslocados de suas realidades históricas, pessoais, psicológicas e políticas reais. São silenciados e descritos à sua própria revelia; e faz-se necessária, para haver alguma mudança nesse processo de representação unilateral, uma voz dissonante que os procure traduzir com menos distorções, ao menos, gerando um ‘ruído’ no discurso monolítico (a “história única” produtora de estereótipos, segundo a escritora nigeriana Chimamanda Adichie²).

Não se pretende aqui, ingênua ou militantemente, afirmar que apenas um (suposto) representante de algum desses grupos possa por ele falar e a ele representar sob o rótulo de legitimidade. As fronteiras já foram bem mais “borradas” e sua complexidade demonstrada para sabermos que alguns discursos de grupos minoritários podem se converter em policiamento discursivo e “fundamentalismos de minoria” que ignoram construções processuais de subjetividades e acabam por focar apenas uma “condição aparente” de sujeito.

É, portanto, de fato, o debate em torno da questão da “alteridade” (a partir da década de setenta) que consolida tais perspectivas de estudo como novas forças nos discursos acadêmicos, políticos e sociais. Sob a influência e colaboração do pensamento de filósofos pós-estruturalistas (como Foucault, Deleuze, Barthes, Derrida e Kristeva), é intensificado o debate sobre a concepção de sujeito, sua crise e descentralização, e surgem como temas centrais dos questionamentos acadêmicos as ideias de marginalidade, diferença, alteridade; e uma crítica sistemática aos

2 Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=_4uXhbSWIJs, Acesso em: 20 set. 2014.

discursos totalizantes e aos monopólios culturais das instituições e dos valores ocidentais modernos.

Serão, pois, as contribuições de tais pensadores as bases para o nascimento das discussões feministas; por exemplo: a preocupação derridiana com o “outro” (identificado com a mulher) e as críticas ao logocentrismo (a palavra como lei), ao fonocentrismo (o reinado do sujeito e da voz) e, sobretudo, ao falocentrismo (o “falo” como princípio da identidade); e as especulações de Foucault quanto aos conceitos de representação e poder.

Situadas em dois polos de concepção, podem ser distinguidas duas grandes vertentes da produção teórica feminista, situadas historicamente a partir dos anos 1960: a anglo-americana e a francesa. A primeira busca, basicamente, denunciar a ideologia patriarcal dominante na crítica tradicional (que determina a formação do cânone literário) e desenvolver uma “arqueologia” da produção literária das mulheres (silenciadas e excluídas da história). Já a segunda (mais ligada aos estudos da psicanálise), vai procurar identificar uma “subjetividade feminina”. A preocupação central de ambas, porém, coincide: a procura da definição de uma “identidade feminina”, em graus de complexidade, procedimentos e suportes teóricos diversos.

Na verdade, não se fará a discussão específica dos conceitos e das problemáticas feministas em um contexto de cotejo ou comparação teórica entre os pensamentos das autoras lidas, e sim, serão observadas as contribuições do pensamento feminista para a ampliação do espectro de abordagens das questões da modernidade e pós-modernidade mencionadas: a discussão do gênero, a busca do lugar da diferença e da singularidade de um discurso feminino e um novo aporte, ligado ao campo dos chamados estudos culturais, às noções de sujeito e identidade.

A Crítica feminista revela a voz do “outro”

A “luta” da crítica e da teoria literárias como disciplinas sempre foi no sentido de adquirir o “status” de científicas. Para tanto, o impressionismo ou a experiência dos sujeitos sempre foram condenados e se buscava abolirlos a qualquer custo dos escritos dos especialistas nessas áreas. Outro

ponto fundamental, em relação aos ramos do saber humano, sejam eles as ditas ciências naturais, ou as sociais, é que foram território de domínio e primazia quase exclusiva dos homens, tanto por razões históricas, quanto econômicas ou até mesmo sexuais (de gênero).

Por hora, basta-nos levantar um dado de conhecimento geral, que não requer muita polêmica: a entrada das mulheres nesse campo de ideias é fato recente, pode-se até datá-la por volta dos anos que correspondem à década de 60, do século XX. Reforça esta afirmação o fato de se conhecerem escritos femininos, jornais editados por mulheres (tanto no contexto europeu, quanto no Brasil e América latina, por exemplo) já na primeira metade do século XIX, mas trata-se de uma produção de marcada ação de resistência e luta, que ficou “abafada” e “obscurecida” (ainda é pouco conhecida e divulgada, inclusive).

A subversão da ordem dita “falocêntrica” pela intromissão da voz feminina coincide com o direcionamento que tomam os estudos pós-estruturalistas e com muitas das preocupações da psicanálise lacaniana, que faz uma revisão das ideias de Freud. Um movimento totalmente oposto ao da tradição dos estudos literários é o que marca a preocupação da crítica feminista: a reafirmação da autoridade da experiência e a conquista de um espaço de expressão para as silenciadas. Para alguns, então, a crítica feminista pode ser vista como um “ato de resistência”, por confrontar-se diretamente com os cânones e julgamentos existentes.

Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres. Isso parecia obviamente importante, considerando a condição cultural difusa na qual a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não representada. (BUTLER, 2013, p. 18)

Encontra-se eco nas palavras de Judith Butler, ao pensar a concepção largamente difundida da relação intrínseca entre teoria feminista e política; embora Butler vá desdobrar seu pensamento acompanhando os questionamentos internos ao próprio discurso feminista (em várias de suas

correntes e pensadoras), no sentido de se perceber que “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes” (2013: 18).

Para Elaine Showalter, em seu artigo “A crítica feminista no território selvagem”, a leitura feita por esse grupo pode ser uma “ação intelectual libertadora”, opinião partilhada com Adrienne Rich, que propõe:

Uma crítica radical da literatura, feminista em seu impulso, trataria, antes de mais nada, do trabalho como um indício de como vivemos, como temos vivido, como fomos levados a nos imaginar, como nossa linguagem nos tem aprisionado, bem como liberado, como o ato mesmo de nomear tem sido até agora uma prerrogativa masculina, e de como podemos começar a ver e a nomear – e, portanto, viver – de novo. (RICH apud SHOWALTER, 1994: 26)³

Ou mesmo, nas palavras de Annette Kolodny, outra teórica da interpretação feminista:

Tudo o que a feminista está defendendo, então, é seu próprio direito equivalente de libertar novos (e, talvez, diferentes) significados destes mesmos textos (do cânone estabelecido): e, ao mesmo tempo, seu direito de escolher quais os aspectos de um texto que ela considera relevantes, pois ela está, afinal de contas, colocando ao texto novas e diferentes questões (KOLODNY apud SHOWALTER. 1994:, p. 26)

Showalter, a partir da soma dessas visões, e irmanando-se a uma preocupação que diz identificar (e, de fato, parece-nos procedente) na maior parte da crítica americana contemporânea (leiam-se os pós-estruturalistas, pós-colonialistas e membros dos grupos de estudos subalternos; aí, poderiam ser incluídos também os estudiosos de outras nacionalidades) afirma sem pudores: “Toda a crítica feminista é de alguma forma revisionista”(1994, p. 27), porém não basta essa postura. Ela é fundamental como um ponto de partida e como uma estratégia para

3 Para maiores informações sobre os artigos consultados, observar as referências, nas quais eles são citados individualmente e é dada a indicação da obra em que constam.

identificar e desmascarar verdades estabelecidas, todavia, se permanecer no revisionismo, também permanecerá atada à crítica tradicional masculina e retardará a identificação e resolução de problemas específicos feministas. Por isso, deve “encontrar seu próprio assunto, seu próprio sistema, sua própria teoria, sua própria voz” (1994, p. 29).

Após o revisionismo, a segunda forma dessa prática crítica consiste numa investigação da literatura feita por mulheres: a história, os estilos, os temas, os gêneros e as estruturas dos escritos de mulheres, denominada “ginocrítica”. A questão essencial aqui é a diferença: identificar o que há de específico nos escritos das mulheres, que permita considerá-las como um grupo literário distinto. Ou por outro ângulo, perceber o aporte de relativizações possíveis quando são ouvidos outros discursos e outras versões da(s) história(s) - como permitiu a luta pelo direito à voz (e ao voto) das mulheres (depois, na esteira aberta, também de tantos outros grupos “silenciados”) – que descortinam a estereotipia imposta pelo “discurso de uma história única” (seguindo-se o raciocínio da escritora nigeriana Chimamanda Adichie⁴).

Seguindo o percurso dos estudos feministas, destaca-se, então, o conceito da “écriture féminine”, que seria o conjunto de traços que identificam a inscrição do corpo e da singularidade femininos na língua e no texto, uma formulação teórica especialmente cara para as críticas francesas (como Hélène Cixous ou Luce Irigaray). Esse conceito caracteriza o projeto teórico da crítica feminista como sendo a análise da diferença e é comum nas preocupações dos vários grupos feministas, com ênfases diferentes em cada país: as inglesas, de tradição marxista, focalizam a opressão; as francesas, cuja base é a psicanálise, salientam a repressão e as americanas, preocupadas com o aspecto textual, enfatizam a expressão.

Showalter, em seu ensaio intitulado *A Crítica feminista no território selvagem* (publicado no Brasil pela Rocco em 1994), procura enumerar modelos de diferença utilizados pelas teóricas feministas ao longo do século XX para apontarem as especificidades da escritora e de seu texto.

4 Conferir: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br (acessado em 08/09/2014).

Identificamos neste pensamento de Showalter quatro grandes modelos que poderíamos assim enunciar:

- 1- Crítica biológica ou orgânica: o processo de criação literária é comparado à gestação e ao parto, e o corpo é a fonte para a imaginação. As ideias relativas ao corpo revelam como as mulheres concebem sua situação na sociedade e o estudo da imagem biológica na escrita feminina denota que outros fatores além da anatomia estão envolvidos em seu processo criativo e em sua visão de mundo.
- 2- Crítica linguística: a tarefa do grupo é avaliar o acesso das mulheres à língua, concentrando-se no campo lexical disponível a elas e nos determinantes ideológicos e culturais da expressão feminina.
- 3- Crítica psicanalítica: busca situar a diferença da escrita feminina na psique do autor e na relação do gênero com o processo criativo. É dado relevo, portanto, ao desenvolvimento e à construção de identidades de gênero.
- 4- Crítica cultural: tentativa de delinear o “locus” cultural preciso da identidade literária feminina e descrever as forças que dividem um campo cultural individual das mulheres-escritoras. A ficção feminina é vista como um discurso de duas vozes, que contém uma história “dominante” (os reflexos imperiosos da cultura patriarcal) e uma “silenciada”.

Tal divisão é importante para que se compreendam quais os caminhos que tomaram as abordagens feministas e que questões elas levantam como seus interesses primordiais. Afinal, segundo Ria Lemaire (no artigo “Repensando a história literária”, que ecoa na já referida posição de Chimamanda Adichie), é necessário desfazer a ilusão de uma única tradição, o mito criado pela história androcêntrica e pela tradição literária. Em suas palavras:

Ambas apresentam suas genealogias como uma tradição única e ininterrupta e desqualificam, isolam ou excluem, como marginais ou inimigos, indivíduos que, por uma razão ou por outra (ideias, raça, sexo, nacionalidade) não se adequam ao sistema construído (LEMAIRE, 1994, p. 59)

Ria analisa a história literária europeia como uma transição da oralidade para a escrita, culminando com a imprensa e os meios de

comunicação de massa. Fazendo uma retrospectiva, constata que a tradição oral feminina era muito mais rica e diversificada que a masculina: enquanto os homens prendiam-se ao formato das narrativas épicas e a danças “heroicas”, as mulheres transitavam por várias formas de lírica e adaptavam suas danças aos sentimentos que queriam expressar.

No entanto, uma elite masculina se utilizou do latim e da escrita como instrumento de poder, para impor suas visões de mundo e ampliar a distância entre ela e o povo (os marginais), ou as mulheres. Segundo Ria Lemaire, criou-se, assim, uma prática “scriptocêntrica” e, para quebrar a redoma na qual está protegido o discurso dominante, propõe a desconstrução do sujeito-herói masculino, da sua genealogia literária e do mito de uma única literatura⁵. (Tal oposição ao “centro” escrito e à estratégia desconstrutiva são, inevitavelmente, associáveis ao pensamento de Derrida).

Outra analogia pode ser feita com os princípios de desconstrução dos discursos histórico-literários formulados por Michel Foucault em sua aula inaugural no Colégio de França, em 1971 (pode-se conferir a integral deste conteúdo em Foucault, 1971) e que aqui podemos formular em quatro pontos, a seguir:

- 1- A busca da descontinuidade e das contradições nos discursos, em oposição à visão estabelecida de unidade e tradição.
- 2- A análise do “jeu négatif”, ou seja, o resgate de conceitos, sentidos e personagens excluídos por não se adequarem aos valores e quadros preestabelecidos.
- 3- As indagações sobre como se consolidou uma ideologia específica nas obras de um certo período, ou como se desenvolveram ideologias novas.
- 4- A avaliação das condições e circunstâncias externas (estruturas sociais, culturais e ideológicas) que possibilitaram a imposição de discursos específicos em detrimento de outros

5 Grande contribuição a esta proposição encontra-se no trabalho de BRANDÃO, Ruth Silviano. *Mulher ao pé da letra: a personagem feminina na literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Nesta obra, Brandão, apoiada numa base teórica psicanalítica, descortina representações estereotipadas das personagens femininas em alguns textos de autores homens (de fins do século XIX à metade do século XX), propondo uma releitura em que se considere “a literatura como uma produção simbólica, cultural, que não existe só no imaginário do autor.” (2006: 29) E o quanto esta produção está inserida em um contexto no qual dialoga com outros discursos (mesmo marcados por impedimentos e ações de silenciamento), até de forma inconsciente.

Enfim,

o discurso da história literária deve ser estudado prioritariamente como um sistema de relações de gênero, cujos códigos subjacentes dizem respeito às estruturas de poder na sociedade (LEMAIRE, 1994, p. 67).

O resultado desse trabalho significa uma “alteração radical no paradigma das ciências humanas” (nas palavras de Ria Lemaire) e a descoberta de que não há um sujeito humano unitário, autônomo, centrado, individual (como a noção do Iluminismo), e sim existências marcadas pela diferença de gênero, entre outros traços de individuação e subjetividade.

Para Teresa de Lauretis (no artigo “A tecnologia do gênero”), o conceito de gênero como diferença sexual serviu, inegavelmente, como base de desenvolvimento ao pensamento feminista, no entanto, agora, representa uma limitação (“confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo”) e precisa ser desconstruído.

A partir de uma analogia com a ideia de Foucault⁶ (a sexualidade vista como uma “tecnologia sexual”), o gênero – como representação e auto-representação – seria visto também como produto de diferentes tecnologias sociais (o cinema, por exemplo) e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, além das práticas da vida cotidiana.

Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação social: em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe.

(...) gênero não é sexo, uma condição natural, e sim a representação de cada indivíduo em termos de uma relação social preexistente ao próprio indivíduo e predicada sobre a oposição ‘conceitual’ e rígida (estrutural) dos dois sexos biológicos. (1994: 211)

O feminismo que emerge baseado nessa nova concepção de gênero abre espaço para a cumplicidade com a ideologia em geral (racismo,

6 Conferir FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. Volume 1.

colonialismo, imperialismo, heterossexismo) e para a conscientização de que o grupo das mulheres brancas e de classe média foi, tão-somente, o primeiro a questionar a relação de vozes à margem com as instituições sociais, as práticas políticas e os aparatos culturais. Depois, emergem os esforços das negras, das latino-americanas, das lésbicas...

Já Gayatri Spivak, como representante de uma geração pós-colonial (membro da casta hindu, em uma Índia independente, e que teve acesso – embora não o mais privilegiado – à cultura do imperialismo), associada ao seu trabalho como feminista-marxista, revela preocupação com a política cultural das historiografias alternativas, resultantes do movimento de “conjunção/disjunção” entre disciplinas como história, antropologia e os estudos culturais. Ela afirma:

(...) nós só descobrimos, ou encobrimos, o socius, e asseguramos a base do poder cultural ou étnico por meio da reivindicação do conhecimento. (...) o poder é uma legitimação coletiva, institucional e política. (1994: 188)

No entanto, adverte que se a ‘refeitura’ da história tiver como base, apenas, essa limitada noção de poder, corre-se o risco de transformar o produto final do trabalho em instrumento da “administração da crise das velhas instituições e da velha política”. Não se pode ignorar o desejo de legitimação do novo discurso, mas é preciso ter consciência de que o poder não é simplesmente uma instituição ou estrutura, mas sim “o nome que se dá a uma complexa situação estratégica numa sociedade específica” que permite a leitura dessa nova escritura.

Introduz, no cenário da discussão, a figura da mulher de classe subalterna (singular e solitária, pois está separada do centro do feminismo e não é emancipada), para mostrar também a pertinência da análise de classes como um imperativo nas pesquisas dos intelectuais pós-coloniais, e revela que a relação dessa figura com a produção acadêmica é complexa: além de ser um objeto do conhecimento, à maneira do informante nativo, ela é sujeito de histórias orais, ou seja, “é um sujeito/objeto imaginado no campo da literatura”.

É preciso, portanto, que os registros dos representantes culturais subalternos (institucionalmente estabelecidos) sejam escrupulosos, afinal, a contribuição deles para o projeto de reescritura da história é dar sustentação às vozes (sempre passíveis de mutação) que só dispõem de uma perspectiva alternativa de enunciação. Logo, “(...) somente a educação institucionalizada nas ciências humanas pode fazer com que, a longo prazo e coletivamente, as pessoas queiram escutar.” (1994: 198).

Spivak conclui que a tarefa de refazer a história envolve uma “negociação com as estruturas que produziram o indivíduo como agente da história” e sentencia: “refazer a história é uma persistente crítica, sem glamour nenhum, eliminando oposições binárias e continuidades que emergem continuamente no suposto relato do real”. (1994: 205)

Ampliando o foco do debate, é inevitável – após o “aparecimento” de um novo sujeito, a partir do feminismo – que se pesquisem as relações da mulher nos processos de formação nacional. Como bem definiu Benedict Anderson, as nações não são apenas formadas por territórios, povos e governo, mas também formam “comunidades imaginadas”, ou seja, criam sentidos, narrativas com as quais os indivíduos se podem identificar.

Sendo assim, algumas estudiosas feministas, como Jean Franco, procuram resgatar as imagens da mulher construídas no período de formação do México, assemelhando-o a outras nações latino-americanas. Em síntese, ela observa:

As mulheres eram cruciais para a comunidade imaginada na condição de mães dos novos homens e guardiãs da vida privada, a qual, a partir da Independência, era cada vez mais tida como um refúgio do turbilhão político. (in: “Sentido e sensualidade: notas sobre a formação nacional”, 1994: 101)

Em relação ao papel feminino, conferia-se às “donas do lar” a tarefa de manter o ambiente doméstico como um território da mais absoluta decência (deveriam manter-se afastadas de qualquer sedução mundana), sobretudo, para que cumprissem o “dom natural” da maternidade. Havia preocupação com a educação das mães unicamente para que elas garantissem

a transmissão de algumas noções básicas às novas gerações, como o patriotismo, a importância da ética e do trabalho e a crença no progresso. Mas o “poder” a elas conferido não permitia o menor questionamento à hierarquia do homem como governante, pai da nação e chefe da família.

A instrução das mulheres, então, restringia-se à formação moral das mães e à religiosidade, que lhes garantiria o culto a valores como a pureza e a decência. Eis porque, mesmo não tendo o acesso à produção literária impedido, muitas delas não se atreviam a escrever sobre as questões de interesse nacional (sociais, filosóficas, políticas).

...a questão não se limitava ao acesso das mulheres à vida literária. O problema residia em maior extensão na separação das esferas pública e privada e na incorporação da literatura nacional à primeira, restando às mulheres a expressão de sentimentos individuais. (Franco, 1994: 115)

Outra teórica que examinou as relações entre a mulher e a produção literária nacional nesse contexto de “comunidade imaginada” foi Mary Louise Pratt, que constata:

A população feminina das nações não era imaginada e sequer convidada a se imaginar como parte da irmandade horizontal. O que a república burguesa oferecia oficialmente à mulher é (...) o papel de reprodutora de cidadãos. Isto significa que as mulheres nas nações modernas não eram imaginadas como possuidoras de direitos civis (...) porque seu valor foi especialmente atrelado (e implicitamente condicionado) à sua capacidade reprodutora. (in: “Mulher, literatura e irmandade nacional”, 1994: 131)

De acordo com Pratt, a atuação feminista no século XIX pode ser vista, portanto, como uma “reflexão e resistência a essa domesticação”. Apesar das pressões para permanecerem confinadas ao lar, as mulheres insistiram em dar sua colaboração à cultura literária. Mesmo sem a garantia de seus direitos políticos, mantiveram-se ativas, engajaram-se na organização da nação e não pararam de questionar o sistema que lhes negava o direito a uma cidadania completa.

A partir de então são sugeridos quatro elementos que em parte definem o conflituado espaço da mulher cidadã e da mulher escritora: acesso à cultura impressa (classes privilegiadas); recusa ao acesso ao poder público (opressão de gênero); acesso à domesticidade (privilégio de gênero); confinamento à domesticidade (opressão de gênero) (PRATT, 1994, p. 133).

A neo-zelandesa Juliet Mitchell, de orientação psicanalítica e professora da Oxford University, atribui fundamental importância ao romance (novel) criado pelas mulheres, pois o considera o primeiro exemplo de veículo usado por elas para criarem a si mesmas como sujeitos sociais sob uma estrutura burguesa e capitalista. E mais, define toda mulher romancista como “histérica” (sendo histeria a simultânea aceitação e recusa femininas à organização da sexualidade sob um capitalismo patriarcal e uma linguagem falocêntrica); afinal, só uma boa dose de “loucura” pode movê-la na tarefa de refutar a definição de diferença sexual estabelecida pela lei patriarcal. Não há como fugirmos do fato de sermos homens ou mulheres vivendo sob o capitalismo burguês, a desconstrução da história leva, na verdade, é à construção de outras histórias, sempre mantida uma relação com as várias faces da identidade e com o espectro da verdade dominante.

Uma observação de Donna Haraway (a propósito das mulheres) serve de resumo (mesmo estando nós conscientes de que toda síntese é precária em tema e terreno tão complexo) à polêmica sobre a noção de gênero, classe, raça, ou qualquer traço distintivo de identidade no cenário das sociedades tecnológicas e científicas: “a situação real das mulheres é a sua integração/exploração num sistema mundial de produção/reprodução e comunicação, chamado informática da dominação”. (In: Um manifesto para os cyborgs, 1994, p. 261-262)

Quer dizer, é fundamental constatar que “os dualismos orgânicos e hierárquicos”, responsáveis pela ordenação do mundo ocidental desde a Grécia, foram digeridos pelos parâmetros tecnológicos contemporâneos. Na opinião de Haraway, o cyborg seria, agora, a figura representativa do “eu”, montável e desmontável, coletivo, assexuado, fragmentado tanto no sentido pós-moderno, quanto no pessoal.

Considerações (nunca) finais

É fato consensual que a história e os cânones literários foram definidos quase totalmente pelo grupo dominante dos homens, brancos, europeus (colonizadores) e economicamente privilegiados; o discurso dos representantes de todos os outros segmentos da sociedade foi ignorado, ou menosprezado (e ainda depara com os estereótipos e entraves históricos a sua legitimação). E o papel das mulheres (sobretudo organizadas sob as bandeiras do feminismo) foi pioneiro na contestação dessa estrutura.

Há, de fato, acontecimentos que podem ter colaborado para a mudança no perfil e na participação social das mulheres (como a Segunda Guerra Mundial, ou mudanças na economia, desemprego, necessidade de expansão dos mercados consumidores), ou mesmo a crítica dos pensadores pós-modernos aos “centros” de produção; mas o empenho dessas teóricas e críticas introduziu uma voz dissonante no mundo cultural e acadêmico, que se juntou à voz de outras minorias, e criou um cenário propício para a reavaliação de verdades estabelecidas.

Especificamente, destacam-se como contribuições o levantamento da polêmica do gênero, o questionamento às ideias de “representação” e à organização redutora e binária do pensamento ocidental (por exemplo, a desconstrução dos pares: brancas x negras; ricas x pobres; colonizadoras x colonizadas; heterossexuais x homossexuais).

Por exemplo, quando Luce Irigaray formula a noção de que as mulheres são o sexo que não é “uno”, mas múltiplo⁷ (opondo-se até à construção de Beauvoir, da mulher como “segundo sexo”), propicia – na visão de Butler – “um ponto de partida para a crítica das representações ocidentais hegemônicas e da metafísica da substância que estrutura a própria noção de sujeito” (2013, p. 29).

Enfim, a lucidez das palavras de Teresa de Lauretis (em seu artigo, já citado, “A tecnologia do gênero”) resume a consciência sobre a importância e a tarefa dos estudos feministas:

7 Para Irigaray, o modo falocêntrico de significar o sexo feminino, ao invés de constituir um gesto linguístico que garanta alteridade ou a diferença das mulheres, oferece uma nomenclatura que eclipsa o feminino e usurpa seu lugar (mais uma vez, segundo Butler, 2013: 33).

... apesar das divergências, das diferenças políticas e pessoais, e da angústia que acompanha os debates feministas dentro e além das linhas raciais, étnicas e sexuais, devemos ser encorajadas pela esperança de que o feminismo continue a desenvolver uma teoria radical e uma prática de transformação sociocultural (1994, p. 216).

O “sujeito” como categoria política e jurídica é produzido por vias de práticas de legitimação e exclusão; por fim, vemos o desdobrar constante e crítico da teoria feminista (revendo suas construções, repensando as armadilhas de um terreno tão minado sempre) e, no caminho que propõe Butler, buscando “uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político.” (2013: 23), consciente de o quanto suas ações abriram caminhos para os estudos culturais, a queer theory, os estudos gays e lésbicos, além de toda a discussão pós-colonial. “Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo.” (ainda BUTLER, 2013, p. 24).

Enfim, que se siga, pois, ainda ecoando a inquietude proposta por Butler, em:

um esforço de refletir a possibilidade de subverter e deslocar as noções naturalizadas e reificadas do gênero que dão suporte à hegemonia masculina e ao poder heterossexista, para criar problemas de gênero não por meio de estratégias que representem um além utópico, mas da mobilização, da confusão subversiva e da proliferação precisamente daquelas categorias constitutivas que buscam manter o gênero em seu lugar, a posar como ilusões fundadoras da identidade (2013, p. 60).

Referências

BRANDÃO, Ruth Silviano. **Mulher ao pé da letra: a personagem feminina na literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CIXOUS, Hélène. “Sorties”, In: **La Jeune née (Cixous et Catherine Clément)**. Paris: Union générale d'éditions, 1979.

CULLER, Jonathan. **Sobre a desconstrução**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

FOUCAULT, Michel. **L'Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970**, Éditions Gallimard, Paris, 1971.

_____. **História da Sexualidade**. (3 volumes) Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, Jean. “Sentido e sensualidade: notas sobre a formação nacional”, In: **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**, org. Heloísa Buarque de Hollanda, Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

HARAWAY, Donna. “Um manifesto para os Cyborgs”, In: **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**, org. Heloísa Buarque de Hollanda, Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br (acessado em 08/09/2014).

IRIGARAY, Luce. **Ce sexe qui n'en est pas un**. Paris, Éditions de Minuit, 1977.

IRIGARAY, Luce. **Parler n'est jamais neutre**. Paris, Éditions de Minuit, 1985.

LAURETIS, Teresa de. “A Tecnologia do gênero”, In: *HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEMAIRE, Ria. “Repensando a história literária”, *HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MITCHELL, Juliet. “Femininity, narrative and psychoanalysis”, In: **Women: the longest revolution. Essays on feminism, literature and psychoanalysis**. Nova York, 1994.

PRATT, Mary Louise. “Mulher, literatura e irmandade nacional”, *HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo, Cia. Das Letras, 1990.

SHOWALTER, Elaine. “A Crítica feminista no território selvagem”, In: *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*, org. Heloísa Buarque de Hollanda, Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

SPIVAK, Gayatri. “Quem reivindica alteridade?”, In: *HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Protagonismo Feminino na Floresta Amazônica: Uma leitura de Regina Melo

Margarete Edul Prado de Souza Lopes¹

Introdução

A Região Norte do Brasil contém um rico imaginário popular, o qual contém um conjunto específico de símbolos, rituais, mitos e crenças que, em geral, consiste no entendimento que as pessoas de uma comunidade ou grupo incorporam sobre os mistérios e o insólito no cotidiano. Nesse artigo, adotamos o conceito de Denis Moraes (1998), do imaginário como sendo uma espécie de “depósito da memória”, que a família e os grupos sociais recolhem de suas vivências no cotidiano. Como pesquisadora na Amazônia, buscamos estudar não somente o imaginário dos povos da floresta, mas, especificamente, o imaginário da cultura indígena, aqui representado pela figura das mulheres guerreiras, as Amazonas, na linguagem indígena, as Ykamiabas, valorosas mulheres mitológicas que deram nome à região, representando um mito dos mais fecundos e estudados das terras nortistas.

Por conseguinte, selecionamos como objeto de estudo um romance de autoria feminina, que tematizasse as Ykamiabas, as lendárias guerreiras da floresta amazônica, com a intenção de descrever a representação dessas mulheres, pelo viés da teoria literária e dos estudos da Crítica Feminista. O viés teórico adotado inclui artigos científicos básicos, da autoria de Elódia Xavier e Rita Terezinha Schimidt; enquanto para efetivar a leitura específica

¹ Professora doutora em Teorias da Crítica e da Cultura; Universidade Federal do Acre; pesquisadora da CAPES. maga.lopes@gmail.com

do romance contemporâneo *Ykamiabas, filhas da noite, mulheres da lua* (2004), de Regina Melo, utilizamos o livro *Mito e Literatura*, de Marcos Frederico Krüger, de 2009. Estes artigos e livros dialogam com a crítica literária que faremos da obra selecionada de Regina Melo. Ainda faremos breves menções ao romance histórico, de Abguar Bastos, *Terra de Icamiabas* (1934), e do mais recente *O amante das Amazonas* (2007), de Rogel Samuel.

A literatura produzida na região Norte é recheada de entidades mitológicas e lendárias, tais como o Mapinguari, o Caboquinho da Mata, a Caipora, a Matinta Pereira e outros. Já temos escrito alguns artigos sobre estas figuras mágicas, a partir de contos de autoria feminina na Região Norte. Entretanto, nada nos pareceu mais instigante e recoberto de ambiguidades do que o Mito da Ykamiabas. Nesse artigo, decidimos adotar a grafia do nome indígena das guerreiras mitológicas, conforme registrada no romance de Regina Melo, com Y e K, Ykamiabas, em razão de ser um nome indígena, cuja grafia adota com mais frequência o K em lugar do C, bem como o Y no lugar do I. Além disso, a figura das Ykamiabas é o mais poderoso símbolo de empoderamento das mulheres na história da humanidade.

Contexto histórico e primeiras impressões

Ykamiabas, Filhas da Lua, Mulheres da Terra foi o primeiro romance publicado pela autora amazonense Regina Melo, o qual já teve duas edições. A primeira edição foi realizada pela Editora Valer, através do selo da Travessia, em 2004, com patrocínio da Petrobrás. Mais tarde, surgiram duas novas edições, em 2011 e 2013, pelo selo da Nepal, editora paulista, com apoio do Banco da Amazônia.

Neste romance de estreia, Regina Melo apresenta sua versão do famoso mito das Amazonas, lendárias mulheres guerreiras, de origem europeia, sob a ótica feminina, porque até então somente tínhamos circulando romances de autoria masculina como os já mencionados de Abguar Bastos e de Roger Samuel. Regina Melo afirma nas entrevistas na mídia que este romance foi o primeiro de uma trilogia de histórias de regastes de mitos ocidentais, composta ainda das obras *Oceano Primeiro – Mar de Leite*, *Rio da Criação*, editado também em 2011, pela Editora

Nepal, sobre o mito dos continentes perdidos de Atlântida e Lemúria; e do terceiro romance mitológico, ainda inédito, *A fênix e o dragão: paixão e eterno retorno*, tratando da mito de Diana, de Éfeso e a simbologia da Fênix. Este último romance foi aprovado para publicação, segundo publicação no Diário Oficial de 3012/2014, tendo a autora concorrido ao Edital DLLL/BN/MinC nº 03/2014 – de Bolsas de Fomento à Literatura.

Nas pesquisas sobre a biografia da autora, o primeiro romance, das Ykamiabas, resultou de um trabalho de 12 anos, somando pesquisa, investigação de campo, composição da história e romance. Autodidata, como ela própria se classifica, Regina Melo considera que a pesquisa bibliográfica seja imprescindível para a confrontação das ideias que auxiliam na criação da narrativa. Ela conta ainda que costuma desenvolver os enredos de seus livros a partir de um processo de investigação próprio, buscando leituras que lhe possibilitem criar suas histórias, sendo ler uma das suas grandes paixões. A trilogia escrita pela autora é, portanto, marcada pela mitologia, pelos cenários da Amazônia, inspirada em suas leituras do pensamento junguiano, das obras de Joseph Campbell, de Gaston Bachelard, Fritjof Capra, Heinrich Zimmer, entre outros.

Seu nome completo é Regina Lucia Azevedo de Melo, nascida em Manaus, em 01 de fevereiro de 1959. A autora é formada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na qual também realizou o curso de pós-graduação em Marketing Empresarial e Design, Propaganda e Marketing. Ela também é membro do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas/IGHA, Cadeira Nº. 7, cujo patrono é Alfred Wallace. Regina Melo trabalhou como jornalista em vários jornais, sendo autora dos livros de poesia “Pariência” (1984), “Estação do Nada” (1988) e “O Poema” (1998); dos romances “Ykamiabas – Filhas da Lua, Mulheres da Terra” (2004, 2011, e 2013) e “Oceano Primeiro – Mar de Leite, Rio da Criação” (duas edições: 2011 e 2012). Pesquisou e escreveu: “História do Abastecimento de Água de Manaus” (1989) e “História do Saneamento de Manaus” (1991).

Seria adequado ainda mencionar que Regina Melo teve um projeto “Centro de Estudos Monte Ykamiaba” aprovado pelo Ministério da Cultura,

em 1997, e apresentado nesse mesmo ano no III Congresso Patrimônio Cultural: Contexto y Conservación, em Havana, Cuba. Produziu vídeo sobre o patrimônio histórico e artístico de Manaus, “Manaus, Imagem e Memória” (1986) e sobre saneamento de Manaus, “O som das águas” (1992), além de um curta para uma campanha de conservação das águas do Rio Negro, “Você vive, porque o rio vive” (2007).

Regina Melo tem passagem especial pela música também, tendo participado de festivais de música, obtendo premiação em Manaus, com as músicas “Terra Índia, Vida Índia” (1981) e “Um bolero para Manaus” (1997). Outras premiações foram recebidas na cidade de São Paulo (III FIF), com as músicas “Troncos” e “Cogumelo Atômico” (1983). O romance de sua autoria, nosso objeto de estudo, *Ykamiabas – Filhas da Lua, Mulheres da Terra* foi tema da Escola de Samba Acadêmicos da Rocinha (2010) e tem inspirado inúmeros trabalhos acadêmicos, artísticos e culturais.

Com o romance “Oceano Primeiro – Mar de Leite, Rio da Criação” foi agraciada com o Prêmio Governo do Estado do Amazonas (2010) e venceu o Edital do Banco da Amazônia (2011), que lhe possibilitou publicar o referido livro. Em 2012, foi aprovada pelo Banco da Amazônia uma nova edição do romance “Ykamiabas – Filhas da Lua, Mulheres da Terra”. Recentemente foi premiada no edital Carmem Santos, de Cinema de Mulheres, para produzir o curta-metragem “Os anseios das cunhãs”. Possui composições em parceria com músicos amazonenses, uma peça para Teatro de Rua sobre a loucura, “Os loucos de ontem não são os de hoje”; um monólogo, “O céu é pra quem sabe voar”, e uma ópera inédita sobre “As Amazonas”, com o compositor amazonense Adalberto Holanda, e o musical “Ritual das Ykamiabas”, com o compositor Pedro César Ribeiro (biografia e informações retiradas do site da autora). Regina Melo concorreu ao Edital de Incentivo à Cultura, na cidade de Manaus, em 2014, obtendo a aprovação uma renda de 350 mil reais, para montar a ópera inédita sobre as famosas Guerreiras, em 2015.

A grande importância da obra de Regina Melo está em resgatar os mitos mais primordiais da humanidade com sua trilogia. Aqui, estudamos o mito da Ykamiabas, que simboliza o empoderamento das mulheres, a

recolocação das mulheres na posição de sujeito de suas vidas e a recuperação da imagem da Deusa Mãe. O grande mitólogo Marcos Krüger explica:

Os mitos são narrativas que possuem um forte componente simbólico. Como os povos da antiguidade não conseguiam explicar os fenômenos da natureza, através de explicações científicas, criavam mitos com este objetivo: dar sentido às coisas do mundo. Os mitos também serviam como uma forma de passar conhecimentos e alertar as pessoas sobre perigos ou defeitos e qualidades do ser humano. Deuses, heróis e personagens sobrenaturais se misturam com fatos da realidade para dar sentido à vida e ao mundo (2009, p.15).

O primeiro romance de Regina Melo tem tido grande repercussão e sido largamente estudado, inspirou trabalhos de doutorado como o da arqueóloga Helen Lima, como também artigos científicos, como o trabalho de Iêda Vilas-Bôas, apresentado no *III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora* (2010), e como o estudo de Maria Aparecida Oliveira, comparando Regina Melo com Virginia Woolf e Bishop, em trabalho apresentado no *II Colóquio de Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e perspectivas*, realizado em Brasília, na UNB, em 2014.

O mito das Ykamiabas, as lendárias guerreiras

O romance em estudo aborda a mitologia das mulheres guerreiras do vale Paraná-Guassu (Amazonas), com parte importante da narrativa transcorrendo em Nhamundá, cidade que existe realmente no Estado do Amazonas. Este livro, além de resgatar o mito que originou o nome do Estado do Amazonas, traz o registro de importantes fatos da história das mitológicas guerreiras, e propõe um novo olhar sobre o universo mítico amazônico.

Regina Melo transporta seu leitor por uma viagem histórica ao mundo das Amazonas, uma vez que o romance é produto de uma densa pesquisa mitológica e histórica sobre as guerreiras fantásticas, que teriam habitado o vale do Amazonas, em época pré-colombiana e combatido com os conquistadores europeus. Essas batalhas teriam sido testemunhadas por

Frei Carvajal, que as registrou em crônica sobre as viagens do conquistador espanhol Francisco Orellana, quando da sua passagem pela região, em 1542. Além de Carvajal, também são citados trechos da obra do naturalista e botânico, Barbosa Rodrigues, em sua extensa bibliografia sobre o assunto, na qual as guerreiras míticas renascem na trama tão bem tecida pela escritora Regina Melo.

No romance de Regina Melo, temos a história de uma estudante universitária, que faz graduação em História, a jovem Yara. A protagonista um dia recebe um estranho e misterioso presente em sua casa, um amuleto das intrépidas guerreiras, o Muiraquitã. Enquanto narra a trajetória de Yara, para descobrir o remetente do presente e pesquisar a história por trás do amuleto que ganhou de presente, Regina Melo, resgata o mito da Mãe Terra e as migrações que ocorreram na terra durante milênios, pra fazer emergir as guerreiras Ykamiabas do Amazonas. O romance resgata o mito das mulheres que se adoravam com o muirakitã (muiraquitã), amuleto que elas mesmas confeccionavam para usar nas festas, como nos rituais de iniciação da vida adulta, sempre ao luar, que perpetuavam as tradições para ser uma guerreira Ykamiaba (MELO, 2004, p.46).

O enredo se inicia numa manhã de abril, quando chega o misterioso amuleto acompanhado da curta e simples mensagem “Você recebeu um legado. Procure no Mito”, (MELO, 2004, p.20). Ela recebeu nesse momento mais do que legado, recebeu a missão de resgatar o mito, de revelar o enigma e preservar a tradição das guerreiras mitológicas. Com sua jornada de leituras e viagens, acompanhada de seu professor de História, Benjamim, Yara faz sua iniciação como herdeira das Ykamiabas, retirando passo a passo a névoa secular que encobre o Mito.

Aos poucos o leitor vai se inteirando de que Yara é uma jovem adulta de 26 anos, que o bilhete e o presente vieram da Capadócia, Turquia, que jamais conheceu seu pai, que foi criada por uma mãe solteira. Enquanto nas aulas de história do professor Benjamim, o mito das guerreiras famosas vai se descortinando a cada capítulo, contando a origem, simbologia e lendas que envolvem as misteriosas mulheres portadoras do Muiraquitã. Do capítulo segundo até o capítulo vinte, o texto narrativo é dividido em duas

formações, metade do texto em *itálico*, referente à história da Ykamiabas; enquanto a segunda parte, sem grifos, retrata o cotidiano de Yara, a vida no lar e a vida de estudante.

O livro contém a indicação e comentários de uma vasta documentação histórica, narrando como eram, como surgiram e para que serviam os muiraquitãs. As Ykamiabas vieram para o Novo Mundo juntamente com os *Karaybas*, civilizações que alcançaram o México, o Panamá, a Nova Granada, a Venezuela, o Peru e a Bolívia, até o Vale do Amazonas. Eles foram os primeiros Karas, depois chamados karaybas, dos quais se originaram os Tolteca ou Nahua (MELO, 2004, p.26). Quanto aos muiraquitãs, podemos ler que...

Com os Karaybas vieram também as mulheres guerreiras, portadoras do Muyrakitãs – artefatos líticos, também conhecidos como pedras verdes – amuletos que, pelas suas virtudes, proporcionavam força, saúde e poder. Traziam-nos suspensos ao pescoço, para assegurar-lhes a vida, livrá-las da moléstia e dos inimigos e garantir-lhes a supremacia das terras das quais se apossavam (MELO, 2004, p.27).

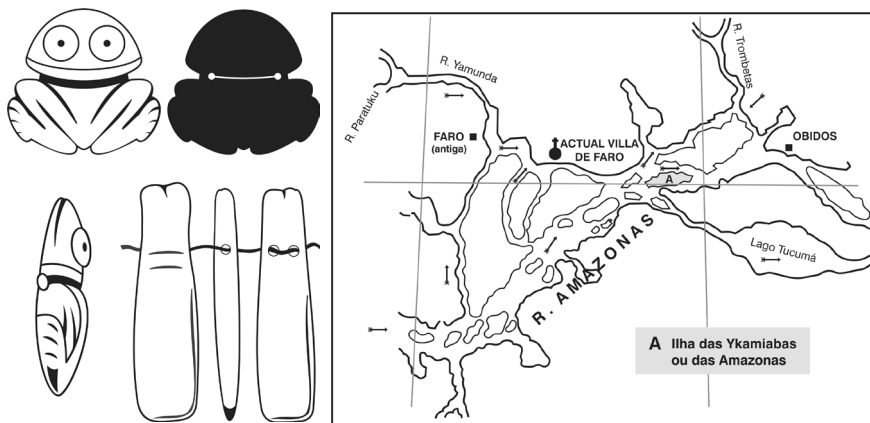


Figura 1: Desenhos do muiraquitã e mapas conforme estão ilustrados no romance de Regina Melo, 2004, p.31 e 198.

A passagem esclarece de forma bem detalhada a importância do amuleto verde na vida dessas mulheres lendárias. Eles compunham uma simbologia que unia força, magia, saúde e empoderamento para as mulheres que se adornavam com ele. As menções mais antigas a este amuleto estão nos escritos de João Barboza Rodrigues, publicados em 1875 e 1889.

O professor Benjamim vai se apaixonando por Yara e se oferece para acompanhá-las na viagens de estudos da Ykamiabas, ao mesmo tempo que lhe recomenda escrever toda a história das guerreiras amazônicas. Yara começa a escrever na mesma noite que ouve o conselho (MELO, 2004, p.41). Assim, a história escrita por Yara tem início no capítulo cinco, ela inicia por descrever o grande Lago Yacy-Uaruá e sua importância para as milenares guerreiras, e no capítulo seguinte, Yara descreve o Monte Yacy-Taperê, no qual elas habitavam.

As míticas mulheres eram adoradoras da Deusa Mãe, e nos rituais de entrada das meninas na vida adulta, elas cantavam para a grande mãe Terra. Elas eram mulheres livres, autônomas, sem nenhum homem que lhes dessem ordem ou controlassem seus corpos, atitudes ou comportamento:

“Na lua nova
Trago a vida livre
Para que atua luz
Assim a possa conservar

Trago nas mãos
A força do tempo
Rasgada das entranhas
Da Terra Mãe”, (MELO, 2004, p.46).

O professor se emociona às lágrimas ao ler o relato de Yara e ela acredita estar conseguindo dar início à organização de um dos mitos mais fantásticos dos povos da Amazônia (MELO, 2004, p.47). Yara continua escrevendo, com relatos do encontro anual das guerreiras com indígenas do sexo masculino, para gerar filhos, ela faz a descrição física das guerreiras, afirmando que todas possuíam ambos os seios. E amamentavam seus filhos até um ano de idade.

É comum encontrar nos escritos de autoria masculina uma representação de imagens estereotipadas das guerreiras, como mulheres aleijadas, de um seio só, por causa do uso do arco e flecha ao ombro, com o qual se armavam, para melhor guerrear. Somente os homens poderiam afirmar que mulheres extirpariam os seios, maior símbolo do corpo feminino, numa tentativa absurda de semelhança com o corpo masculino; porém, nos escritos de autoria feminina, elas são perfeitas, sempre com ambos os seios, vaidosas e corajosas, sempre belas e majestosas. Porém, nos livros de Abguar Bastos, Frei Carvajal, Barboza Rodrigues, Gastão Cruz e outros elas são mulheres monstros, aterrorizantes e aterradoras, que até comem criancinhas.

Entretanto, em sua narrativa mágica, Regina Melo desconstrói essa crença de mulheres mutiladas, de um seio somente. De fato, o termo Ykamiabas significa mulheres de seios rachados. No entanto, no capítulo IX, do romance, podemos ler:

No ano seguinte, após a amamentação, os filhos varões serão entregues aos pais que os conceberam. As filhas, entretanto, permanecerão na Serra da Lua, onde aprenderão a manter contato com a vida independente e isolada dos homens. Desde o nascimento, conhecerão e conviverão com os perigos da floresta e manterão a tradição das mulheres guerreiras que habitam o Monte Yacy-Taperê – o Monte Ykamiaba – de prodigiosas alturas. O monte escondido dos homens (MELO, 2004, p. 70).

Tal suposição de que existissem mulheres valentes, possuidoras de um só peito no corpo, somente poderia mesmo surgir em textos masculinos, porque nós mulheres sabemos o quanto o seio é importante elemento da vaidade feminina, e que as mulheres jamais aceitariam cortá-lo fora para serem guerreiras mais fortes e ágeis. Ao contrário, no relato de autoria feminina, no romance de Regina Melo, encontramos que as mulheres amazonas escolhiam criar apenas as filhas, as do sexo feminino, e entregavam os meninos para serem criados pelos pais nas tribos de origem, após um ano de amamentação com leite materno.

A pesquisadora Simone Lima, em estudo do romance *Amazônia Misteriosa*, do carioca Gastão Cruls, que nunca conheceu a Amazônia, descreve a forma estereotipada e preconceituosa com que os escritos de autoria masculina descreviam as mulheres guerreiras.

Lugares exóticos e distantes como a Amazônia, são propícios ao aparecimento dos mitos transplantados pelo colonizador, dotados de extraordinária força imagético/ideológica, especialmente quando forjados por mecanismos de poder fortemente controlados, como é o caso da ideologia colonialista, na qual Gastão Cruls centra seu romance (...) Outro importante elemento desse cenário imaginado (...) diz respeito à manipulação experimental dos corpos das crianças rejeitadas pelas mulheres Amazonas que, como sabemos, só cuidavam em ficar com as filhas – desprezando os meninos desde o momento de seu nascimento. Portanto, esse importante detalhe – componente da estrutura do mito das Amazonas tradicional, é aproveitado na urdidura da trama de *A Amazônia Misteriosa* – e o médico alemão põe-se a fazer experiências com essas *crianças-refugo* abandonadas pelas Amazonas (LIMA, 2014, p.146 e 149).

Este trecho ilustra nitidamente a concepção tradicional sobre as guerreiras Ykamiabas, em estudos fora das questões feministas e dos Estudos de Gênero. O romance de Regina Melo desconstrói essa visão estereotipada das Amazonas, como mulheres que abandonavam os filhos homens. Nos escritos na narradora Yara, elas primeiramente amamentavam seus filhos pelo tempo regulamentar, antes de entregarem os meninos para serem criados por seus pais, portanto, não havia abandono, mas tão somente transferência da responsabilidade de criação.

Num estudo aprofundado sobre o corpo feminino, a crítica feminista Elódia Xavier classifica o corpo das personagens femininas, conforme os analisa em romances e novelas, como corpos subalternos, imobilizados, disciplinados, envelhecidos, violentados, erotizados, degradados e por fim, liberados. Nessa última classificação, não negativa do corpo da mulher, colocando o corpo feminino finalmente não aviltado como nas outras classificações, enfim, nos corpos liberados, temos a mulher finalmente dona de sua vida e de seu corpo. Elódia Xavier esclarece:

A narrativa de autoria feminina, da década de 90 para cá, vem apresentando protagonistas mulheres que passam a ser sujeitos da própria história, conduzindo suas vidas conforme valores redescobertos através de um processo de autoconhecimento. Este processo é exatamente o conteúdo da narrativa, que nos leva da personagem enredada nos “laços de família” ou nas próprias dúvidas existenciais à personagem, enfim, liberada (2007, p.167).

No romance de Regina Melo, transcorre exatamente como Elódia Xavier afirma, sendo a escrita de Melo um exemplo perfeito de apresentação da protagonista que se torna sujeito de sua história, que é o processo que ocorre com Yara, conforme ela se apropria e reconstrói o mito de suas ancestrais, as guerreiras míticas da Amazônia. Yara também passa a conduzir sua vida conforme os valores recém redescobertos, e uma vez completado o resgate do mito das Ykamiabas, ela aceita se casar com Benjamim. Juntos, eles trabalham num projeto de criação da Fundação Monte Ykamiaba, que contempla os estudos dos povos indígenas da Amazônia brasileira e a proteção das áreas indígenas do Baixo Amazonas (MELO, 2004, p.189).

O romance Ykamiaba rompe com a representação da mulher submissa e de corpo controlado pelas leis do patriarcado. As guerreiras são mulheres livres e emancipadas de corpo e alma, fora do controle masculino e das leis temporais dos homens, elas seguem as leis da natureza e da terra, da mãe terra. Rita Terezinha Schmidt explica didaticamente a histórica dominação do corpo feminino, nos termos do patriarcado.

A constância do dualismo natureza/cultura e seus efeitos na concepção do corpo feminino são indissociados de interpretações das relações mulher/natureza, as quais ocupam um lugar central na imaginação da cultura ocidental. Na mitologia, nas artes visuais, nas doutrinas religiosas, nos tratados filosóficos, nas ciências médicas e sociais, na psicanálise, na literatura e nos meios midiáticos, o corpo feminino é sacralizado pela sua capacidade gerativa, exaltado pela beleza, repudiado pela impureza, erotizado pelo olhar masculino, controlado pelo aparato estatal, e explorado e aviltado pela violência de discursos e práticas que se

disseminam no campo social. Tudo o que sabemos sobre o corpo feminino, no passado e presente, existe na forma de representações e discursos, que são efeitos de mediações, nunca inocentes e nunca isentos de interpretações. Isso quer dizer que o significado cultural do corpo feminino não se reduz à referencialidade de um ser empírico de carne e osso, mas constitui um constructo simbólico, produzido e reproduzido na cultura e na sociedade ocidental ao longo dos tempos (SCHMIDT, 2012, p.234).

Considerações finais

Em nosso estudo, foi possível verificar que na escrita de autoria masculina foi construída uma figura monstruosa e desfigurada para representar as mulheres guerreiras, figura centrada no insólito; enquanto nas narrativas de autoria feminina, as denominadas “Ykamiabas” são mulheres comuns, porém valentes e independentes, que vivem numa comunidade somente de mulheres, elas excluem o casamento de suas vidas, porém não a maternidade.

Sobre seu romance das Ykamiabas, Regina Melo afirma que “é um livro de ficção com fatos reais”, ela defende que apesar de muitas pessoas não acreditarem, existem evidências arqueológicas, mapas e documentos sobre a presença das guerreiras no Antigo Amazonas. A professora Maria Aparecida Oliveira considera que Regina Melo viajou por meio da história e da literatura para recuperar o mito das Amazonas. A autora mergulha profundamente nas águas esverdeadas e turvas do rio para trazer à tona a história dessas mulheres fortes e guerreiras, cujas raízes viajaram da Ásia para a América, da Califórnia ao México, e do Peru ao Amazonas (OLIVEIRA, 2014, p.05). Oliveira afirma ainda que este romance é fundamental para ajudar na preservação da tradição oral e ajudar aqueles que querem mergulhar nas águas escuras do mito para clarificá-lo (OLIVEIRA, 2014, p.05).

Com séria e profunda pesquisa, a escritora mergulha no mito para tecer uma fina tapeçaria que define nossas ancestrais e suas vidas. Assim como Virgínia Woolf, em *Um teto todo seu*, em seu trabalho arqueológico de resgatar suas mães

literárias, Melo, também, engaja-se nessa tarefa arqueológica de redescobrir o mito das nossas mães míticas, as guerreiras do Amazonas. Misturando ficção e realidade, literatura e história, Melo rompe não apenas com as convenções literárias, mas também com as barreiras geográficas para mostrar que as raízes das Amazonas estão em todas as partes do Globo, confirmando minha teoria de que a Amazônia está em todo lugar e, sobretudo, dentro de cada um de nós (2014, p.05).

Destarte, o encontro entre os valores e crenças amazônicas e europeias legou ao mundo a imagem de guerreiras indômitas, autônomas, valorosas, dispostas à ação contra quem quer que seja, para fazer prevalecer sua soberania e liberdade. Vivendo sem necessidade da presença masculina, mulheres sem par, adotando a expressão de Elaine Showater, mas sem para por opção e felizes assim.

No século XXI, parte desta mística centenária está sendo incorporada por mulheres amazonenses e de toda a região Norte, num ressurgimento do protagonismo feminino ancestral, podemos verificar isto na ação liderada por executivas de instituições públicas e privadas, que assumem, em igualdade de condições com os homens, a responsabilidade pelos destinos do Estado.

Como exemplo de mulheres empoderadas, em nossos tempos atuais, podemos citar Flávia Skrobot Barbosa Grosso, de tradicional família manauense, católica, conservadora, economista formada pela UFAM, casada, mãe de três filhos, foi o mais emblemático exemplo da ascensão feminina aos postos de comando no Amazonas, por tornar-se, em 2003, superintendente da Suframa. Essa superintendência consiste no terceiro cargo mais influente do Estado, também com poder de decisão no Acre, Rondônia, Roraima e Amapá.

Outro exemplo, ainda mais contundente, temos na figura consagrada de Marina Silva. A ex-ministra foi candidata à Presidência da República, em 2010 e 2014, pelo Partido Verde na primeira vez, obtendo a terceira colocação entre nove candidatos; e pela Rede Sustentabilidade, na segunda candidatura, após a morte de Eduardo Campos. Embora derrotada pela atual presidente Dilma Rousseff, Marina Silva, que nasceu em 08 de

fevereiro de 1958, é conhecida mundialmente como defensora da floresta amazônica e seus habitantes, como ambientalista, historiadora, pedagoga e política brasileira. Marina foi senadora pelo Estado do Acre, durante 16 anos e ainda Ministra do Meio Ambiente, no Governo Lula, do seu início (2003) até 13 de maio de 2008. Ela obteve todas estas conquistas mesmo sendo mulher e negra, que foi alfabetizada somente aos 16 anos.

Referências

KRÜGER, Marcos Frederico (2009). **Mito e Literatura**. Manaus: Editora Valer.

LIMA in, Simone de Souza. Amazônia Misteriosa: cidade & monstruosidades, in: NASCIMENTO, Luciana Marino & LIMA, Simone de Souza (Orgs.). **Caleidoscópios da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Letras Capital, 2014, p. 140 q 156.

LOPES, Margarete Edul Prado (2007). **Motivos de Mulher na Amazônia**. Rio Branco: Editora da UFAC.

MELO, Regina (2004). **Ycamiabas: filhas da Lua, Mulheres da Terra**. Manaus: Editora Travessia/Petrobrás.

OLIVEIRA, Maria Aparecida. *Transamerican, Transatlantic and Transamazonia Woof: a meeting of Waters: woof, Bishop and tha Amazon writes*. Manuscrito inédito. Trabalho apresentado no **II Colóquio de Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e perspectivas**. Brasília: UNB, de 28 a 30 de maio de 2014.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Para além do dualismo natureza/cultura: ficções do corpo feminino, In: **Organon**: Revista da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Volume 27. PortoAlegre: Editora da UFRGS, N° 52, 2012, p. 233 – 261.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.

O Século XIX e a Autoria Feminina: (Re)Leitura de “D. Narcisa de Villar”, de Ana de Castro

*Raul da Rocha Colaço*¹

*Renata Pimentel*²

Introdução

A obra *D. Narcisa de Villar*, datada de 1858 e atribuída a Ana Luísa de Azevedo Castro após longas pesquisas, desenrola-se a partir de um diálogo, localizado no prólogo, entre uma menina e uma índia. Essa menina, que não se nomeia, deseja saber o motivo pelo qual ninguém frequenta a Ilha do Mel. A índia Micaela, inicialmente, tenta evitar esta explicação à menina, mas devido à insistência da jovem, inicia a narração da lenda de D. Narcisa de Villar.

Esta é uma garota portuguesa que vem ao Brasil morar com os seus irmãos, logo depois da morte dos pais. No entanto, esses irmãos são homens de caráter duvidoso, rejeitando maiores cuidados à moça, o que resulta no acolhimento de Narcisa pela índia Efigênia e pelo seu filho Leonardo. Ao ganhar mais idade, os irmãos Villar anseiam casá-la com o coronel Pedro Paulo, visando à manutenção das riquezas da família, contrariando, assim, a vontade de Narcisa, que deseja unir-se em matrimônio a Leonardo. O

1 Graduando do curso de Licenciatura em Letras da UFRPE/Campus Dois Irmãos. rauldarochacolaco@gmail.com

2 Doutora em Teoria Literária; professora adjunta no Departamento de Letras da UFRPE/ Campus Dois Irmãos. renatapimentel@gmail.com

desfecho possui cores fúnebres: no dia do seu casamento, Narcisa foge com Leonardo num barco; eles são atacados por uma tempestade e se recolhem na Ilha do Mel, onde são encontrados pelos irmãos Villar e, posteriormente, assassinados. Há, ainda, a revelação de que Narcisa e Leonardo são tia e sobrinho, pois um dos irmãos da moça se relacionou com a índia Efigênia no passado³. Os três irmãos Villar são punidos, também, com a morte. Ao final, na Ilha do Mel, Narcisa e Leonardo aparecem em forma de pássaros brancos, perseguidos por três corvos, ou seja, os irmãos metamorfoseados.

Esse romance foi publicado sob o formato de folhetim no jornal *A Marmota*/ Rio de Janeiro, de 13/04 a 06/07 (do mesmo ano), como acontecia com frequência na época em virtude dos altos custos para confecção de um livro, isto é, caso o romance acarretasse um sucesso de vendas do jornal, seria, muito provavelmente, confeccionado em livro.

A escritora catarinense Ana Luísa de Azevedo Castro utilizou, para a publicação do romance, um pseudônimo intitulado “Indígena do Ipiranga”, diferentemente, por exemplo, do grande nome do Romantismo brasileiro: José de Alencar. Para ele, era fundamental que seu nome estivesse ligado às suas obras, pois consistia numa forma de elevar, ainda mais, o nome da sua nobre família – Alencar era filho do senador José Martiniano Pereira de Alencar. Entretanto, no caso de Ana de Castro, ocorria o inverso, ou seja, era ideal que ela protegesse sua face, o que pode ser explicado ao se observar sua condição social mais baixa, além do contexto patriarcal, que relegava às mulheres a margem da sociedade em geral e, mais fortemente, no âmbito artístico. É importante mencionar, ainda, o recorrente papel feminino apenas como narratário, isto é, instância à qual o autor se refere nas narrativas (“leitora” ou “senhora”, por exemplo) como estratégia argumentativa.

Desse modo, neste trabalho, serão discutidas noções relativas ao romance em questão no que tange à mudança de perspectiva gerada pela escritura feminina, tanto de foco, quanto de narrador, bem como os seus desdobramentos na descrição dos perfis femininos e na crítica social à época.

3 Trata-se de expediente comum no processo de “abuso e mestiçagem” durante a colonização do Brasil: o poder exercido e o “canibalismo amoroso” – no dizer de Afonso Romano de Sant’anna (conf. *O Canibalismo amoroso*. São Paulo: Brasiliense, 1974.) – que tornam frequente o coito entre colonizadores, ou seus representantes no solo brasileiro e nativas/ negras, cujos filhos compunham a vasta legião de “bastardos”.

Nesse sentido, espera-se resgatar uma parte da história literária e cultura brasileira do século XIX, confinada nas grades do patriarcalismo. Para ter-se uma visão panorâmica do problema, Barata (2010) investigou alguns dos principais manuais literários (História Concisa da Literatura Brasileira, de A. Bosi; Formação da Literatura Brasileira, de A. Candido; A Literatura Brasileira, de A. Coutinho; A Literatura Brasileira, de A. Castello) em busca da porcentagem de mulheres escritoras no séc. XIX e, ao mesmo tempo, para descobrir se algum deles, pelo menos, fazia menção a Ana de Castro. O resultado foi entristecedor: não houve nenhuma citação à autora; e mais: para Bosi e Castello existem 24 grandes nomes no Romantismo, para Coutinho 14 e para Candido 11: nenhum destes nomes aludidos refere-se a alguma mulher.

Contramão de D. Narcisa de Villar: a retina periférica de Ana de Castro

A escritora catarinense afirmou, em uma nota ao público contida no livro, que o romance tomou forma quando ela tinha apenas dezesseis anos e, logo, pede desculpas pela “mediocridade da linguagem” (CASTRO, 2008, p.21). Um pouco antes, nessa mesma nota, a autora expõe o seguinte:

Porém, dando publicidade a um de meus escritos, vencendo, enfim, a extrema timidez de o fazer conhecido do público, vou rogar a benevolência daqueles que me lerem como um discípulo que se quer instruir. Será essa vaidade, tão mal cabida em algumas de meu sexo que, compondo alguma coisa, julgam-se poetisas consumadas, eu tanto mais ganharia com o juízo sensato de pessoas de critério, quanto o desprezo com que olhassem para as minhas pobres linhas ser-me-ia prejudicial. Assim, pois, é com a maior humildade que me apresento a vós, benévolo leitor, rogando-vos animeis com o vosso acolhimento a primeira produção de meu espírito. Se realizardes as minhas esperanças, fareis desenvolver o meu talento, que se aniquilará até a última centelha com o vosso desapeço (CASTRO, 2008, p.21),

Acima, Ana de Castro esclarece a dificuldade que teve para vencer a “extrema timidez” e tornar público o seu texto. Em seguida, solicita a condescendência do leitor com a obra, devido à falta de prática na escrita literária, e anseia por uma crítica justa, criteriosa. É importante destacar a afirmação da vaidade “tão mal cabida” em algumas mulheres, que se julgam “poetisas consumadas” por qualquer ato de escrita, pois, naquela época, o sexo feminino, quase em sua totalidade, não tinha acesso às escolas e, por consequência, à leitura/escrita (salvo raras exceções de jovens que se encontravam em alguns conventos). Sendo assim, a vaidade da mulher pode ser justificada por conseguir escrever numa sociedade que a priva de acesso à educação. A escritora (que era também professora e diretora escolar) militou por uma abertura da educação às moças. Ainda no trecho, Castro roga ao leitor a mesma “benevolência” que pediu às “pessoas de critério”, porque assim desenvolveria seu talento, através de uma análise construtiva, mostrando-se bastante consciente da dificuldade em se fazer um texto literário. No entanto, possivelmente, não foi o que aconteceu, visto que a escritora não publicou mais nenhum romance, aniquilando “a última centelha com o vosso desapeço”.

Adentrando no prólogo, tem-se o fio inicial da história. Uma menina se encontra sob a guarda de duas índias, Simôa e Micaela, e deseja saber o motivo de as pessoas afirmarem que a Ilha do Mel era mal assombrada. Inicialmente, a índia Micaela resiste, mas, pressionada pela menina, acaba dando voz à lenda:

A boa mãe Micaela, temendo-se talvez de minhas ameaças, não quis incorrer na pena de privar-se do que era para ela um grande prazer, ouvir a leitura desses livros [Bemaventuranças], e obter uma lição religiosa que com tanta fé desejava: e pois começou a sua história do modo por que a vamos expor; porém como nos é impossível referi-la com o tom e termos característicos com que ela nos contou, perdoo-nos o leitor que a substituamos pela nossa linguagem, guardando todavia certas expressões que pertencem inteiramente à narradora (CASTRO, 2008, p.25).

Aqui, a menina elucida suas “ameaças” a Micaela, isto é, caso a índia não revelasse o mistério que envolvia a Ilha do Mel, seria privada de “ouvir”

às bemaventuranças, uma lição religiosa que tinha muita importância para essa nativa. Nesse caso, Castro já denuncia a aculturação do índio brasileiro ao homem europeu: o nativo é obrigado a despir-se da cultura em que está inserido para adquirir outra avessa à sua (“violência simbólica” e efetiva levada a cabo pela catequese). Além disso, a narrativa seguirá seu curso a partir de dois tons: o primeiro, oral, sob o olhar de um narrador onisciente, conhecido como *narrador ancestral*, caracterizado pela transmissão de um conhecimento hierarquizado (de pai para filho, de chefe da tribo para outros membros etc); e o segundo, escrito, que é sobreposto ao primeiro, também onisciente e ancestral, visto que converte a lenda em texto escrito. Contudo, a jovem, narradora culta responsável pela transcrição, pede perdão por não conseguir ser totalmente fiel à linguagem da índia, algo creditado às diferenças de tom de voz, ao vocabulário e à cultura. Pode-se apontar, ainda, a relação da índia com a tradição oral e a da menina com a tradição culta: caso sejam interpretadas como símbolos, a primeira representa a esmagadora maioria das mulheres que não têm acesso à educação, as quais eram responsáveis por uma transmissão de conhecimentos oralizada; e a segunda indica a nova geração de moças, que possuem domínio da leitura/escrita, tendo a possibilidade, inclusive, de se aventurar no campo da escrita literária. Sobre a narradora oral, Zahidé Lupinacci Muzart (2008), na apresentação do livro, pontua:

É também aí que vemos a diferença *mulher* aparecendo, já que esta sempre conferiu importância à oralidade. Primeiro porque, não tendo acesso ao ensino, habituou-se ao armazenamento na memória; segundo porque é a remota guardiã dos mitos, lendas e histórias, transmitindo-os aos descendentes. (MUZART, 2008, p.12-13).

Mais adiante, na primeira página do capítulo I, encontra-se uma dura crítica ao governo português:

Como nem sempre a escolha de governadores das colônias brasileiras recaía em pessoas, cuja prudência e justiça guiassem um povo infante, que começava a abrir os olhos para a civilização, tendo as vistas ainda cheias das névoas da idolatria e da ignorância; o gabinete português enviava a estes

lugares homens a quem queria proteger, e de quem esperava grandes vantagens, pelo muito que arrecadassem. Estes governadores, usando quase sempre de um poder despótico, os únicos sentimentos que despertavam nesses espíritos tão impressionáveis que podiam fazer voltarem-se facilmente ao bom, eram os da aversão e vingança (CASTRO, 2008, p.25).

Nesse trecho, a narradora faz uma digressão relativa à má qualidade dos “governadores das colônias brasileiras”. Esses homens, geralmente, não administravam com “prudência e justiça”, o que seria ideal para um povo que começava a se erigir. Tudo isso era calculado pelo “gabinete português”, porque os administradores eram eleitos com vistas em favorecimentos à corte portuguesa e não para interesses nativos. Logo após, ela delata o despotismo desses governadores, que, ao invés de incitar o “bom”, dão substância à “aversão e vingança”. Desse modo, torna-se nítida a consciência política de Ana de Castro, tanto em relação à corrupção quanto à exploração obtida pelo homem europeu sobre o índio brasileiro – algo que não é visto, por exemplo, no autor do cânone Romântico José de Alencar, que compõe gênero e classe dominante, sem a eles se opor criticamente.

Ao mesmo tempo em que a narradora — e, ainda, por extensão, a autora —, identifica-se com o nativo brasileiro (desembocando, assim, na defesa do índio), também irá tomar partido de outro grupo “periférico”, o feminino. Segue o trecho que descreve a personagem Narcisa ao chegar ao Brasil:

D. Narcisa de Villar, que assim se chamava a menina, não tinha mais que doze anos, porém seu talhe era tão delgado que se lhe não daria mais do que oito. Sua fisionomia era doce e meiga; parecia que a dor a tinha tocado muito cedo, porque seu sorriso era sempre melancólico, e seu semblante pensativo. Bem má companhia vinha a inocente criança buscar, porque seus irmãos muito pouco interesse mostravam por ela. Aborrecendo-se da sociedade de uma criança, achando fastidiosos os cuidados que ela merecia, a deixaram entregue aos fâmulos que os serviam, e raramente a viam. A pobre menina a princípio chorou muito, porém era de gênio tão dócil que bem depressa se resignou a sua nova situação, e por fim acostumou-se a não ver mais seus irmãos (CASTRO, 2008, p.29).

A jovem Narcisa, aqui, é descrita de uma forma idealizada. Apesar de ter “doze anos” de idade, seu corpo aparentava “oito”; seu aspecto era dócil e meigo; seu “sorriso” carregava um ar “melancólico”, provavelmente gerado pela perda, muito cedo, dos pais; e apresentava um rosto “pensativo”. Por outro lado, os irmãos Villar já despontam contornos negativos, pois repelem qualquer forma de cuidado à menina, deixando-a entregue aos seus criados. Apesar disso, a garota adapta-se à nova condição, devido ao seu caráter obediente. Desse modo, chega-se à seguinte indicação: as personagens femininas e as personagens nativas masculinas (nesse caso, D. Narcisa de Villar, sua mãe e a índia Efigênia; e Leonardo, respectivamente), ou seja, representações que configuram um grupo desfavorecido, são caracterizadas de forma favorável, indo ao encontro de uma idealização. Entretanto, as personagens que representam o homem colonizador europeu transbordam de defeitos, causando o repúdio do leitor.

A seguir, tem-se a descrição da índia Efigênia e da relação de Narcisa com ela e seu filho, Leonardo:

Ela era inteligente e afável, e amava extremosamente seu filho, e de tal modo se afeiçoou à menina, que não podia um momento afastar-se dela sem tristeza. Seus cuidados e desvelos em tratar de sua jovem ama eram tão solícitos, que não puderam ser desconhecidos ao bom coração da nobre órfã. Esquecida de seus parentes, expatriada, sem nenhuma outra sociedade que a dos seus criados, ela não pôde deixar de ser sensível aos cuidados extremos da índia, e o reconhecimento muito vivo que sentia por estes dois entes, que tanto por ela se interessavam, se foi transformando pouco a pouco em amizade, de sorte que D. Narcisa não podia já viver sem Efigênia e seu filho (CASTRO, 2008, p.30).

Como aludido anteriormente, nesse excerto é realizada uma descrição da índia Efigênia de forma benévola: a narradora caracteriza-a com os adjetivos “inteligente e afável”, além de ressaltar os “cuidados” e a afeição que ela tinha com a jovem Narcisa. Esta, que foi abandonada pela família e estava longe de sua terra natal, também possuía um bom coração;

sendo grata ao zelo da sua protetora e retribuindo o carinho com amizade, ao ponto de necessitar fortemente da índia e do seu filho para “viver”.

Continuando a descrição dos perfis femininos, passa-se a outro trecho:

Nasci em Lisboa, e até a idade em que me viste pela primeira vez, tinha eu gozado somente as carícias de uma terna mãe. Era ela tão boa, que chorava a desgraça alheia com dores próprias: e eu aprendi com ela a não desprezar a classe indigente, onde, dizia-me ela, ia muitas vezes abrigar-se mais facilmente a virtude. Tinha doze anos quando a perdi! (CASTRO, 2008, p.55).

Narcisa, ao conversar com Leonardo, conta, brevemente, a sua história, o que desemboca na caracterização da sua mãe, uma mulher afável e bondosa, que se colocava no lugar dos menos favorecidos, lastimando a dor deles. Essa preocupação com “a classe indigente” serviu de exemplo para a órfã, fazendo-a resgatar a afirmação da mãe, que expõe a facilidade de se encontrar “a virtude” nesse grupo.

Prosseguindo na caracterização das personagens, mas alterando, agora, o foco, direciona-se a lente analítica para os irmãos Villar:

Os senhores de Villar tinham, é verdade, belo exterior, mas, também um não sei que de cruel sarcástico em suas fisionomias, que desagradava, além disto sua conversação tratava somente de planos gigantescos, futuras riquezas, e engrandecimento pessoal. Nem uma palavra só de caridade, compaixão ou afeição que denunciasses outros sentimentos que não fossem a cobiça naquelas almas ambiciosas, ali era ouvida (CASTRO, 2008, p.34).

Do lado oposto do espelho, os reflexos dos “Homens Grandes”, isto é, os irmãos Villar, são descritos de forma obscura. Apesar da boa aparência, eles emanavam uma áurea negativa, carregando as conversas de flechas afiadas, apontadas para os alvos do enriquecimento e do poder. Em acréscimo, a narradora fomenta a contemplação nociva do homem branco/colonizador europeu, trazendo à tona apenas a “cobiça” presente nos seus espíritos, “almas” despidas de qualquer “caridade, compaixão ou afeição”.

Seguindo o leito, a narrativa continua a banhar-se no lodo maligno (e, por que não, masculino) do europeu. Desliza, então, para o casamento de Narcisa, arranjado por seus irmãos, principalmente por D. Martin de Villar, que tomou a frente das “negociações”:

Porém, sem que já tal coisa se supusesse, o noivo desejado se apresentou num belo dia em sua casa, com as mesmas pretensões do seu antigo camarada: era ele o coronel Pedro Paulo, rico nobre, e de bom nome, que de tão longe vinha pedir a mão de D. Narcisa de Villar; esta aliança que vinha achar tão forte apoio na vontade de D. Martin, o fez dispor de sua irmã, como senhor, e não era preciso para a *conclusão* desse negócio o consentimento inútil, como pensava ele, d’uma menina que mal sabia o que fazia. De mais, sua irmã, criada no isolamento, havia adquirido o caráter dócil e brando das pessoas só acostumadas à obediência (CASTRO, 2008, p.42).

Um pouco antes do trecho, D. Martin meditava sobre o futuro da sua irmã, isto é, se deveria mandá-la para um convento ou se conseguiria preparar um casamento para ela com alguém de posses. Contudo, sem qualquer combinação, “o noivo” ideal surgiu em sua morada, justamente com a intenção de casar-se com a jovem. O “coronel Pedro Paulo” era um homem “rico nobre, e de bom nome”, vindo de Lisboa para realizar o intento. Sendo assim, logo recebeu o apoio de D. Martin, que já ofereceu a garota sem consultá-la, pois era seu irmão mais velho e ela lhe devia obediência. Além disso, Narcisa era uma “menina que mal sabia o que fazia”, adaptada ao “isolamento” em que vivia, conservando um caráter terno, resignado à submissão. Então, para realizar o acerto do “negócio”, não precisaria do “consentimento” da menina; aliás, era prática comum “negociarem-se” as mulheres da família sem elas terem a menor participação e decisão no processo.

Entretanto, Martin não contava com a rebeldia da jovem, apresentada no excerto a seguir:

— Não, disse ela, como falando consigo, não me hei de casar com esse homem, porque não o posso enganar.

Estas palavras surpreenderam a D. Martin, que não menos admirado estava da transformação que vira na jovem D. Narcisa, apresentando um contraste tão repentino. E também, fixando-a, lhe tomou:

— E em que o enganaria, senhora?

— Porque impossível seria dizer-lhe que o amo.

— Ora, acrescentou o fidalgo encolhendo os ombros; trata-se por ventura de amor em um casamento? ...

— Senhor, não trate desse modo o destino da mulher; não queira roubar o único bem que esse ente sensível pôde achar no sacrifício da liberdade de sua vida inteira (CASTRO, 2008, p.71).

Após convidar Narcisa, através de seus mensageiros, algumas vezes para comparecer à sua casa e não ser atendido, D. Martin resolve ir encontrá-la na residência de Efigênia. Ao chegar, inicia um diálogo com a menina, que resultará no afastamento da jovem dos seus amigos, Leonardo e sua mãe. Nesse diálogo entre Narcisa e D. Martin, ela afirma a vontade latente de não se “casar” com o coronel, já que não o ama. Essa atitude causa estranhamento no senhor, assim como a “transformação” que percebe em seu aspecto físico. Em seguida, ele questiona se um “casamento” é efetuado pelo amor; Narcisa reafirma sua convicção, solicitando que o irmão respeite “o único bem” que uma mulher possui em toda sua vida, o de casar por amor. Apesar disso, sua vontade não é respeitada: D. Martin a engana e a leva para morar consigo, trancafiando-a em algum aposento.

Para arrematar as análises dos excertos, destacam-se dois argumentos. O primeiro gravita em torno dos eventos negativos da narrativa, que são frutos da maldade dos irmãos Villar. Por exemplo, até mesmo a relação incestuosa entre Narcisa e Leonardo ocorre por causa da traição de Luís Villar ao Cacique da Tribo Tupi que o salvou da morte (Luís Villar naufragou com o barco e foi encontrado pelo pai de Efigênia, que o livrou da tribo dos Botocudos; como retribuição ingrata, o homem branco seduziu a filha do cacique, engravidando-a de Leonardo). Deste

modo, interpreta-se a figura do homem europeu, nesta obra, como um ser responsável pelas mazelas. O segundo fortalece a “teimosia” dos grupos marginalizados em rebelar-se contra a classe dominante. Todas as personagens menos favorecidas do romance (Efigênia, Narcisa e Leonardo), posicionam-se contra a tirania gerada pelo colonizador europeu.

Considerações finais: à luz da anarquia e da subversão

A partir desta (re)leitura de “D. Narcisa de Villar”, esperou-se resgatar uma voz dissonante do Romantismo brasileiro, há muito encarcerada nas masmorras patriarcais. Essa libertação é fundamental não somente por se tratar de uma escrita feminina daquela época (por sinal, pioneira), mas por toda a consciência crítica, seja literária, social, política, etc apresentada na obra, além da mudança de cosmovisão e de ponto de vista que permite e promove. Segundo Zahidé Lupinacci Muzart:

É um romance sobre a opressão da mulher pela família e pela sociedade, e sobre a escravidão dos índios pelos colonizadores. Aliadas, aparecem as denúncias ao machismo e ao racismo. A escritora escolhe os oprimidos como sua principal temática: a mulher e o índio, tendo esquecido o negro, que terá um singular tratamento em Ursula, da maranhense Maria Firmina dos Reis, publicado no mesmo ano de D. Narcisa de Villar (MUZART, 2008, p.15).

Logo, é necessário que se problematize o nosso cânone literário e se reorganizem as prateleiras canônicas, para que, também, caibam vozes silenciadas por uma lógica dominante. Assim, propõe-se, aqui, a continuação da leitura de obras já valorizadas, mas sem esquecer que existiram e existem outras vias, sempre alargando o olhar para uma visão panorâmica do todo, sem deixar-se dominar pelas viseiras patriarcais.

Direcionando a proposta do estudo à subversão, cita-se Alberto Manguel, em “À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas”: “No próprio sistema que lhe permite funcionar como sociedade encontra-se o poder de subvertê-la, para melhor ou para pior”

(MANGUEL, 2009, p.47). Sendo assim, é necessário que sejam feitas leituras subversivas das obras literárias, pois só assim conseguir-se-á repensar as estruturas literárias engessadas para algo melhor, para um arcabouço dinâmico e vivo.

Finalmente, ainda tendo em vista Alberto Manguel, vai-se a outra afirmação:

Um professor está sempre preso a esse duplo-cego: ensinar os estudantes a pensar por conta própria, mas ensinar de acordo com uma estrutura social que impõe freio ao nosso pensamento (...) todo professor deve ensinar anarquismo (MANGUEL, 2009, p.47).

Assim, mesmo sabendo da dificuldade que o professor sente estando encurralado entre dar a liberdade ao aluno de ser reflexivo e crítico, mas também limitá-lo com o “freio” de nosso sistema (muitas vezes definido *a priori* pelo currículo, vestibular *etc.*), há a necessidade fulcral de se incentivar o “anarquismo”, a única forma de nutrir uma sociedade, de fato, humana, capaz de pensar sobre o mundo e de transformá-lo. Para isso, o professor também deve ser anárquico, burlando as correntes sociais enferrujadas e abrindo espaço para (re)visões de tradições e de conceitos (no caso específico deste trabalho, de literatura) há bastante tempo embolorados e cheirando a mofo.

Referências

ALÓS, Anselmo Peres. **O indianismo revisitado: a autoria feminina**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/31171/19346>>. Acesso em: 10 set 2014

ANDRETA, Bárbara Loureiro; ALÓS, Anselmo Peres. **A representação feminina em D. Narcisa de Villar, de Ana Luísa de Azevedo Castro**. Disponível em: <confluente.unibo.it/article/download/4445/3925>. Acesso 8 set 2014.

BARATA, Paulo José Valente; SALES, Germana Maria Araújo. **Vozes femininas no romance de D. Narcisa de Villar** – o lugar da mulher nas histórias literárias brasileiras. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3837.htm>>. Acesso em: 9 set 2014.

CASTRO, Ana Luísa de Azevedo e (YPIRANGA, Indygena do). **D. Narcisa de Villar** (Introdução Zahidé Lupinacci Muzart; posfácio Iaponan Soares; apresentação Marisa Lajolo). 5.ed. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2008. 140 p.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e Literatura no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18402>>. Acesso em: 8 set 2014.

MANGUEL, Alberto. Como Pinóquio aprendeu a ler. In: _____. À mesa com o chapeleiro maluco: ensaio sobre corvos e escrivainhas. Tradução Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. páginas 38-50.

_____. Um leitor no Bosque do Espelho. In: _____. **No Bosque do Espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. páginas 19-30.

MAZZONI, Vanilda Salignac. **A escrita feminina** – em busca de uma teoria. Disponível em: <<http://www.ufac.br/portal/unidades->

administrativas/orgaos-complementares/ edufac/revistas-eletronicas/ revista-ramal-de-ideias/edicoes/edicao-1/caminhos-das-letras/a-escrita-feminina>. Acesso em: 10 set 2014.

MUZART, Zahidé Lupinacci. *Uma precursora: Ana Luísa de Azevedo Castro*. In: **D. Narcisa de Villar**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2008. páginas 7-16.

WIECHMANN, Natalia Helena. **A crítica literária feminista e a autoria feminina**. Disponível em: <[http://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/vocabulo /pdf/natalia.pdf](http://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/vocabulo/pdf/natalia.pdf)>. Acesso em: 10 set 2014.

Uma abordagem feminista para se pensar nas práticas musicais das mestras da cultura popular em Belém (PA)

*Jorgete Maria Portal Lago*¹

*Laila Andressa Cavalcante Rosa*²

Uma breve apresentação

O estado do Pará é conhecido pela sua riqueza, tanto natural quanto cultural. As notícias veiculadas sobre o Estado demonstram a abundância em recursos minerais e biodiversidade, mas também na exploração indiscriminada destes recursos, no descaso com a natureza e com sua população, ou seja, um local de grandes contradições. A cidade de Belém não deixa de refletir um pouco desta realidade e por ser a capital, alguns aspectos ganham mais destaque, a exemplo das manifestações culturais que ganharam importante destaque nos meios de comunicação. Nos últimos dez anos, a cultura belenense tem sido explorada e visibilizada por meio da divulgação de artistas, bandas de música, produção de novelas, filmes, divulgação da culinária local, turismo entre outros. Mas compreendemos que no espaço midiático nem todos têm a mesma oportunidade de divulgação. E a maioria dos grupos com suas respectivas práticas musicais

1 Mestrado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia. jorgetelago@gmail.com

2 Doutorado em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia. Docente Professora Adjunta da Escola de Música e do Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Mulher (NEIM) na Universidade Federal da Bahia. lailarosamusica@gmail.com

são conhecidas somente nas suas próprias comunidades, apresentando um circuito de promoção mais limitado. Neste artigo, iremos nos concentrar nos grupos de cultura popular tradicional que possuem como prática a manutenção de manifestações culturais de longa data, com objetivo de perpetuarem uma determinada tradição e congregar a comunidade de maneira lúdica e prazerosa. Dentre estes grupos, podemos verificar as práticas relacionadas à manifestação do Boi-bumbá, do Pássaro Junino ou Melodrama Fantasia, do Cordão de Pássaro ou Bicho e da Pastorinha ³.

Na cidade de Belém e seus distritos⁴ existe uma rica variedade e significativa quantidade de grupos de cultura popular tradicional, o que impressiona, considerando sua condição de metrópole. A falta de tempo e de interesse por parte da população, restrição de espaço para ensaios, o apelo da mídia, a violência urbana entre outras dificuldades são algumas situações que os grupos enfrentam para manterem-se em atividade. Na coordenação destes grupos estão homens e mulheres que se esforçam e se dedicam para “não deixar morrer” a tradição, sendo elas/ eles agentes culturais de suas comunidades. A importância da/os mestre/as é vital para a existência e continuidade das manifestações populares, mas pouco se fala sobre ele/as. E no caso particular das mestras a divulgação de seus saberes e fazeres junto aos seus grupos é mais restrito ainda. Tal situação demonstra, que apesar da produção musical profícua dos grupos tradicionais, não percebemos uma produção acadêmica e de divulgação que seja proporcional. E se analisarmos a partir da atuação das mestras, o descaso é maior, demonstrando a relação assimétrica que a questão de gênero apresenta no campo da cultura popular em Belém.

E é pensando sobre a presença e atuação destas mestras na coordenação de grupos tradicionais na cidade que propomos este artigo cujo objetivo é compreender e discutir as motivações da invisibilidade destas mulheres. E para além da nossa vivência com os grupos de cultura popular em Belém desde os tempos da graduação, pretendemos articular

3 A manifestação do Boi-bumbá é um teatro dramático que tem como tema central a morte e ressurreição do Boi. Os Cordões de Pássaro e Bicho e os Pássaros Juninos também são teatros

4 Belém está dividida em distritos administrativos, sendo dois deles na parte insular onde estão localizadas as ilhas de Outeiro e Mosqueiro.

reflexões e críticas próprias com teóricas dos estudos feministas, feministas negros e pós-colonialistas sobre a produção de conhecimento gerado a partir das situações de subalternidade, preconceito, racismo e sexismo que as mulheres negras e pobres vêm sofrendo há séculos. E contribuir na difusão destes debates, que apesar do seu avanço ainda precisam de uma maior divulgação e inserção na comunidade acadêmica e em geral no intuito de promover uma sociedade mais solidária e igualitária.

Situando a pesquisadora e o tema de pesquisa

Apresentar uma proposta de pesquisa inserida numa perspectiva feminista é se colocar também como reflexo de uma sociedade e reconhecer como as regras sociais moldam sua maneira de ser e pensar sem que você perceba, de forma naturalizada. E quando esta reflexão se dá a partir de um corpo de mulher, negra e pobre estas regras tornam-se mais opressoras e mais sutis também. Este processo faz com que nós mulheres internalizemos o sexismo como algo “natural” sem oportunidade para o esclarecimento, o debate e empoderamento, na maioria das vezes.

Até pouco tempo estes temas não faziam parte da nossa agenda de estudos e debates, embora se venha discutindo, desde 2007, a lei 10.639/03 e 11.645/08 na nossa atuação como docente na rede municipal de ensino de Belém e na Universidade do Estado do Pará. A minha condição de mulher, negra, estudante de escolas e universidades públicas e posteriormente professora nestas instituições não foram o suficientes para o desenvolvimento de uma reflexão sobre todas as situações que vivenciei. Esta condição foi se modificando a partir do meu ingresso no doutorado em Etnomusicologia na Universidade Federal da Bahia e mais especificamente no momento que iniciei minha participação nas reuniões do grupo Feminaria Musical⁵ que tive oportunidade de refletir e me repensar criticamente.

E um dos textos que foram fundamentais para este processo reflexivo foi da filósofa Donna Haraway (1995) ⁶ na discussão sobre um

5 O Grupo de Pesquisa e Experimentos Sonoros Feminaria Musical é um grupo Somos um grupo feminista de pesquisa em música/etnomusicologia que discute as relações étnico-raciais, gênero, sexualidades, geração e faz música. Este grupo está vinculado ao PPGNEIM e ao PPGMUS/UFBA.

6 O título do artigo é “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial” (1995).

tema que pouco se tem discutido no campo da Antropologia e até mesmo da Etnomusicologia, que é a subjetividade do pesquisador perante seu tema de pesquisa e na produção de conhecimento a partir deste lugar. A objetividade e a neutralidade são posicionamentos buscados pela ciência na coleta e análise dos dados, mesmo nas ciências humanas, que lidam com o humano esta posição neutra procura ser mantida. E foi neste caminho da neutralidade que tentei seguir a carreira acadêmica e a pesquisa sobre música, sem contaminá-la com meus sentimentos e considerações pessoais. Acredito que na tentativa de ser objetiva e neutra, me anulei e como consequência meu discurso não se articulou com os sujeitos pesquisados. E assim perdi a oportunidade de expandir o olhar, de discutir o que não é discutido, de chamar atenção para o que é sempre ocultado, de perder a experiência das relações humanas. Tantas perdas em nome da objetividade.

Meu recente contato com o feminismo e suas teorias me fez enxergar a possibilidade de se colocar subjetivamente sem perder o rigor da ciência, sem perder a objetividade da pesquisa, pois o se situar subjetivamente é se situar politicamente, como sujeita e cidadã. É claro que a escrita de um texto mais subjetivo não pode se transformar em um muro das lamentações, mas uma maneira de dialogar e pensar criticamente sobre determinadas situações e contextos. Como nos diz Haraway (1995), o feminismo não tem a intenção de ser um contrário da ciência, sem o compromisso com a pesquisa, mas sim uma maneira mais orgânica de se ver o mundo, ou como ela mesma diz mais “corporificada”. Posição reiterada por ela sobre a perspectiva feminista.

As feministas têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm. Nas categorias filosóficas tradicionais, talvez a questão seja ética e política mais do que epistemológica. (HARAWAY, 1995, p. 15)

A necessidade de me situar e reconhecer qual a minha função no mundo e qual a contribuição que posso oferecer para uma sociedade mais igualitária são as principais contribuições que as ideias de Haraway acrescentam para minha perspectiva de pesquisa. Já há alguns anos que venho pesquisando sobre práticas musicais populares na cidade de Belém em particular os grupos de Bois-bumbás desde os tempos da graduação. Meu interesse de pesquisa sempre foi voltado para questões relacionadas aos processos de mudança e permanência das práticas musicais dos grupos, utilizando como elementos de análise as performances, o repertório, as mudanças no espaço urbano de Belém e as políticas públicas, sem lançar um olhar para outras questões.

Até pouco tempo não havia dado atenção para a participação das mulheres nestes grupos, sejam na função de coordenadoras ou como colaboradoras. Ao longo dos anos de pesquisa meu interesse sempre se voltou para o papel dos mestres dos grupos de Bois-bumbá e seus respectivos saberes sobre esta manifestação. Meu foco era somente nesta figura e as demais pessoas não passavam de coadjuvantes na minha pesquisa, inclusive as mulheres. O conhecimento e as discussões sobre gênero de maneira interseccionada me levaram a refletir sobre a importância das mulheres/mestras na manutenção e divulgação das práticas musicais tradicionais na cultura popular em Belém. Mulheres na sua maioria, negras ou caboclas⁷, provenientes de estratos sociais desprivilegiados, moradoras de bairros ou comunidades pobres e que são invisibilizadas tanto na sua condição como sujeita e cidadã, quanto na sua função de transmissoras e mantenedoras da cultura popular belenense. Esta outra perspectiva do ponto de vista das mulheres, negras, pobres no campo da cultura popular também me trouxe a reflexão sobre o que Sandra Harding (2004) argumenta na teoria da perspectiva (*Standpoint Theory*):

O foco da teoria da perspectiva está localizado nos projetos históricos e sociais e na maneira como o trabalho coletivo

7 O termo caboclo é ainda bastante utilizado na cidade de Belém, com duas conotações: uma positiva que reforça e exalta uma identidade amazônica baseada na combinação fenotípica e cultural do índio, branco e negro. E a outra conotação mais negativa, sendo aquela pessoa com um conhecimento mais restrito, proveniente do interior, mais humilde e ignorante.

político e intelectual pode transformar uma forma de opressão em uma fonte de conhecimento e potencial fonte de libertação, ela gera uma contribuição distinta para projetos de justiça social bem como nossa contribuição de condições prévias para a produção de conhecimento. (tradução minha)⁸

A partir da perspectiva destas mulheres sobre suas práticas musicais e as dificuldades enfrentadas por elas, podemos pensar numa produção de conhecimento considerando suas vivências, enfrentamentos e protagonismos na elaboração de projetos e até mesmo proposição de políticas públicas que contemplem reivindicações específicas. E para verificarmos o quão presente estão estas mulheres na liderança dos grupos de cultura popular em Belém realizamos um primeiro levantamento a partir dos cadastros da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves (FCPTN) e Fundação Cultural do município de Belém (FUMBEL) ⁹. A FCPTN e a FUMBEL representam os órgãos públicos de gestão cultural, um estadual e outro municipal, responsáveis pelo cadastramento, repasse de verbas e realização de grandes eventos que ocorrem durante o mês de junho em Belém. Nestes órgãos os grupos são divididos da seguinte maneira: Quadrilhas Juninas adultas e Mirins, Parafolclórico, Pássaros Juninos, Cordão de Pássaros e Bichos, Boi-bumbá e Pastorinhas. No ano de 2014, 195 grupos foram cadastrados na FCPTN e FUMBEL, deste total, 34 eram coordenados exclusivamente por mulheres¹⁰. É provável que mais grupos e mestras estejam em atividade, mas pesquisei somente os dados oficiais para ter acesso aos contatos destas pessoas. Embora não apresente um levantamento real dos grupos de cultura popular na cidade de Belém e suas ilhas, este levantamento revela o número significativo de mestras atuantes neste cenário, mas por que não se fala sobre elas?

8 Standpoint theory's focus on the historical and social locatedness of knowledge projects on the way collective political and intellectual work can transform a source of oppression in to a source of knowledge and potential liberation, makes a distinctive contribution to social justice projects as well as to our understanding of preconditions for the production of the knowledge (Harding, 2004,p. 10)

9 Estes dados são do ano de 2014. A cada ano a FCPTN e FUMBEL renovam os cadastros a partir da inscrição dos grupos na sede destes órgãos. Desta maneira, estes números não representa uma constante, pois grupos que participam em um ano, não participam no outro por motivações variadas.

10 Exclui os grupos de Quadrilha e Parafolclórico que não fazem parte do meu universo de pesquisa.

A proposta desta pesquisa é divulgar no meio acadêmico os protagonismos musicais destas mestras inseridos na discussão sobre a invisibilidade das mulheres negras, afro-indígenas e pobres nas agendas de pesquisa acadêmica. E assim fortalecer a participação das mesmas nas associações de grupos populares e implementação de políticas públicas gerando uma rede de apoio as suas atividades. Outras questões que já emergem desta pesquisa são: como se dá a intervenção destas mulheres em suas comunidades? De que maneira elas se reconhecem no cenário cultural da cidade? Quais são compositoras? Quais são instrumentistas? Quais os conhecimentos e práticas musicais destas mestras? Quais os repertórios repassados? Entre outras questões.

Considerando estas primeiras reflexões e observações como mulher, negra, cidadã, professora de escola e de universidade públicas, eu acredito que o objetivo principal deste artigo é propor uma reflexão questionando a ausência de divulgação sobre o protagonismo musical das mulheres de maneira geral. E no caso da minha pesquisa, o protagonismo das mestras na manutenção das práticas musicais dos grupos de cultura popular em Belém. Tal discussão tendo como base teórica os estudos feministas e suas articulações com temas como raça, gênero, classe nas práticas musicais das mestras.

Pensando e repensando alguns termos

Nesta parte eu gostaria de indicar alguns conceitos e suas abordagens teóricas para a discussão sobre a atuação das mestras da cultura popular. No âmbito dos estudos feministas quando se fala sobre mulheres, consequentemente discutimos sobre gênero, embora o termo não seja exclusivo delas. Nesta discussão Joan Scott (1989) é uma referência importante, pois no seu texto *Gênero: uma categoria útil para análise histórica* ela aborda o conceito de gênero e seu uso gramatical. Scott destaca que a gramática abriu várias possibilidades e que foi utilizada pelas feministas para lidar mais seriamente sobre a questão de gênero. No caso específico da história, uma abordagem sobre o gênero trouxe a possibilidade de compreensão dos fatos sob outras perspectivas sem desmerecer questões

importantes para a disciplina, como a política e luta de classes. A partir desta visão, as perguntas de pesquisa deveriam ser elaboradas considerando o gênero como categoria analítica e não meramente descritiva. O uso do conceito de gênero amplia o estudo sobre os papéis dos sexos, que não se reduz a mulher. Para autora,

Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos (SCOTT, 1989, p. 7).

Considerando esta abordagem minha proposta é de um estudo sobre as práticas musicais populares a partir da atuação das mestras, proporcionando outro ponto de vista diferente da que historicamente foi estabelecida, a atuação dos mestres no campo da cultura popular. Esta discussão deve ser relacional no sentido de identificar quais os de mecanismos de cunho sexista e racista a partir de uma abordagem de gênero para compreender de que forma estas mulheres os enfrentam por meio das suas práticas musicais e culturais. Assim como analisar as relações das mestras com os membros dos seus grupos, das suas comunidades e com os seus pares, outras mestras e mestres em Belém.

O texto de Joan Scott é importante para a compreensão dos estudos de gênero a partir da própria utilização do conceito pelas feministas. Embora a autora tenha como campo de discussão, a área da história, suas proposições nos permitem abordar questões similares em outras áreas, neste caso da Etnomusicologia e cultura popular. Acredito que sua principal contribuição, além da proposta do conceito de gênero como categoria analítica, foi propor uma nova maneira de se analisar e criticar a ordem estabelecida na configuração dos papéis femininos e masculino, como relata autora:

Precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual. Temos

que ficar mais atentas às distinções entre nosso vocabulário de análise e o material que queremos analisar. Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. Se utilizarmos a definição de desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas (SCOTT, 1989, p.18-19).

A contribuição de Scott para se pensar gênero como categoria é de fundamental importância, mas sem pensar em outros marcadores sociais da diferença, como raça, geração, sexualidade. A análise se articula somente com a classe não observando outras formas de opressão como o racismo, por exemplo. O debate sobre as relações de poder realizada de maneira interseccionada tem fomentado a produção de conhecimento nos países colonizados, considerando-as a partir de uma perspectiva da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) que nos ajuda a pensar sobre a lógica do pensamento colonial que vai se refletir nas nossas relações sociais, econômicas, políticas e culturais até os dias atuais.

E para ampliar esta discussão sobre as estratégias de manutenção das desigualdades que o texto de Ochy Curiel (2007) é importante neste debate, pois objetiva visibilizar os estudos feministas subalternos e assim como contribuição conceitual e teórica. Assim, em seu texto, Curiel apresenta propostas feministas racializadas no sentido de ampliar o debate sobre a colonialidade.

A primeira questão apresentada pela autora é se o “sujeito subalterno” é abordado de maneira descentralizada ou é mais um elemento “diferente” como estratégia de legitimação dos estudos subalternos ou pós-coloniais, reforçando a desigualdade epistemológica. O debate sobre os problemas da colonização para os países colonizados teve como precursores, Aimé Césaire e Franz Fanon, que nos seus estudos mostraram os problemas profundos que a colonização trouxe para estes países, envolvendo não só questões de dependência econômica, mas também de valores culturais,

sociais, políticos e raciais. Estes dois autores não se limitaram as questões sociais e econômicas e trouxeram para o debate a questão do racismo para o pensamento sobre a América latina e Caribe. Mais recentemente outros autores têm contribuído para a temática da subalternidade na América Latina, como Mignolo, Quijano e Dussel. Embora eles falem sobre a questão da raça e até mesmo do sexo, nenhum deles debatem a questão de gênero, nem referenciam o debate já amplamente discutido pelas feministas racializadas.

A primeira contribuição sobre a temática é de Anibal Quijano (2005) que a partir da formulação do conceito de *colonialidade do poder* mostra como os padrões mundiais do capitalismo exerce um poder de dominação e exploração dos países colonizados. E nesta estratégia de dominação, o corpo é o espaço de exploração e dominação e que vai influenciar as relações de gênero a partir de uma visão eurocêntrica dominante. Os estudos de Quijano oferecem um aporte teórico muito interessante, embora ainda não amplie a questão do gênero. O que se encontra na literatura acadêmica sobre a situação das mulheres racializadas na América Latina parece não merecer uma discussão que vá além do trabalho escravo para as negras e a dizimação étnica para as indígenas. No Brasil, já podemos observar uma literatura que vem apresentando uma história em que as mulheres negras são as protagonistas, mostrando suas participações ativas de enfrentando contra o racismo e sexismo. Embora ainda incipiente esta nova história seja uma maneira de inserir grande parte da população que foi excluída da história oficial.

Curiel (2007) lamenta que apesar de já haver uma produção significativa, quanto a esta discussão, as feministas racializadas não são citadas nos trabalhos acadêmicos. Nem mesmo nas discussões feministas, que ainda apresentam uma produção acadêmica e política mais *euroamericanacentrada*. Sobre esta situação, ela afirma que mulheres feministas racializadas estão fora do padrão dominante, que é homem-branco-heterossexual. A condição de subalternidade destas mulheres é que tem de fato contribuído para a ampliação do debate. Neste sentido, concordamos com a autora no caso particular do Brasil, onde nossa produção acadêmica sobre o tema ainda é incipiente e nossas referências

ainda calcadas em teóricos europeus ou estadunidenses brancos e heterossexuais, além de feministas brancas europeias. Sendo poucas as referências nacionais. O que demonstra ainda uma ausência de literatura que contemple uma discussão feminista mais racializada, pelo menos em termos brasileiros.

Seguindo no texto, Curiel apresenta as contribuições iniciadas pelas feministas negras nos EUA, desde o século XIX com o célebre discurso de Sojourner Truth (1831) e outras mulheres representativas deste momento de reivindicação dos direitos civis da população afro-americana. Ainda nesta abordagem, Curiel apresenta o chamado feminismo *chicano* tendo como representante Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Cherie Moraga e Norma Alarcón. Ela destaca o conceito de *la frontera* (*borderland*) de Anzaldúa que questiona o nacionalismo chicano e o racismo norte americano, colocando em debate as identidades autênticas e essencializadas. A afirmação identitária como mestiça revela uma observação importante para a questão racial na América latina, pois o mestiço é um produto da imposição colonial, como um ser neutro, mais aceito pelo padrão eurocêntrico, uma negação da identidade negra e indígena, enquanto que para Anzaldúa no contexto norte-americano, o mestiço é uma forma de se afirmar como diferente, subalterna e resistente.

Além da contribuição das feministas nos EUA, Curiel aponta o trabalho importante das feministas racializadas na América Latina e Caribe, provando que a histórias das mulheres negras e indígenas vai além das questões sobre trabalho escravo, doméstico e a reificação sexual das mesmas. Tais estudos mostram a luta destas mulheres contra a opressão por meio de táticas de resistência nas casas grandes, chamadas de *operaciones tortuga* ou como denominou Celsa Albert, forma de *cimarronaje doméstico*. Também a autora apresenta o conceito de *amefricanidad* formulado por Lélia González que traça uma genealogia indígena e africana como maneira de combater a visão eurocêntrica, que neutraliza e apaga tais contribuições. No Brasil, ela cita as contribuições dos estudos de Jurema Werneck sobre a importância das ialodês, como representação política e de resistência das mulheres negras no país. E a contribuição de Sueli Carneiro que na sua proposta de *enegrecer o feminismo* busca uma nova compreensão sobre

o problema do sexismo e racismo a partir da experiência das mulheres negras. Curiel chama a atenção para o trabalho teórico e sistemático que estas autoras têm desenvolvido e que contribuem de forma significativa para os estudos pós-coloniais, mas que ainda têm sido pouco referenciados na academia. Para finalizar, Curiel cita o trabalho das feministas indígenas, que embora ainda incipiente tenham apresentado debates consistentes sobre as relações patriarcais, sexistas e racistas na sociedade latino americana como um todo e também nas sociedades indígenas. Como apresenta Marta Sánchez Néstor, que a luta das mulheres indígenas e pela sua autodeterminação como mulher e pelo reconhecimento da identidade do seu povo, perante um Estado racista e segregacionista.

Para concluir, Curiel fala da dificuldade de se articular as teorias acadêmicas e as teorias formuladas a partir das experiências dos movimentos sociais. A dificuldade no mundo atual e globalizado é fazer com que estas desigualdades sejam abordadas, posto que tudo e todos pareçam “igualados”, mas que mascaram ainda uma visão patriarcal, racial e sexista.

Seguindo o caminho proposto por Curiel sobre a necessidade teórica e conceitual de um feminismo racializado eu apresento mais duas autoras que têm como proposta pensar no conceito de raça e de branquitude como signos importantes e estruturantes na sociedade brasileira. Para tal discussão os textos de Rita Segato (2005)¹¹ e Aparecida Bento (2002)¹² nas discussões sobre raça e racismo considerando não somente o negro, mas também o ausente branco. No seu texto, Segato tem como discussão central a questão da *cor* como signo e que possui um valor sociológico em significar. E como tal vai ter diferentes significados de acordo com o contexto em que o signo/cor for instituído. Para a autora em um país como o Brasil onde todas as pessoas compartilham do mesmo espaço social, a cor é o elemento que mais chama a atenção como um indicador da visibilidade africana. A cultura afro-brasileira seria como um *código aberto*, pois está disponível para todos que desejam se inteirar dela, ela não é exclusividade

11 Texto cujo título é *Raça é signo de 2005*.

12 Texto cujo título é *Branqueamento e branquitude no Brasil de 2002*.

de um *povo* afro-brasileiro. Desta maneira, a descendência africana seria a origem de todos os brasileiros, e não somente dos negros. Mas, para Segato, ser negro no Brasil significa exibir os traços ligados a descendentes que foram escravizados no passado e assim estar ligado a uma história de derrota e exclusão, mesmo que não tenham nenhuma ligação com este passado. Considerando o processo histórico de exclusão racial no Brasil, a presença do negro em espaços onde ele antes não podia ocupar e mesmos nos espaços restritos onde ele deveria estar justificaria as ações e políticas afirmativas na inclusão e ampliação do debate sobre o racismo. A tal intenção Segato chama de *eficácia comunicativa*, que é a introdução de novos signos, neste caso da cor negra como elemento positivado em locais onde ela estaria ausente ou com significado distorcido pelo preconceito.

A proposta de Segato contribui para se pensar qual o lugar dado à cultura popular tradicional em Belém, considerando que são práticas realizadas por pessoas pobres e na sua maioria negra. No levantamento que realizei sobre os grupos das mestras, percebi a partir de seus endereços que todos estão situados em bairros de baixo *status* social¹³ (Garcia, 2006). Bairros populosos, populares com sérios problemas ocasionados por desinteresse do poder público em realizar melhorias para os seus moradores. Embora as manifestações populares estejam presentes nos discursos de governadores e prefeitos como patrimônio cultural paraense a ser preservado e valorizado, na prática este discurso não se concretiza. Desta maneira percebo, a partir da minha experiência como espectadora e pesquisadora da cultura popular em Belém, que a desvalorização destas manifestações decorre por serem afro-indígenas e seus praticantes moradores dos bairros pobres da cidade¹⁴. Assim, este artigo propõe uma reflexão que questione quais as motivações para a desvalorização das práticas musicais destas mestras sob a perspectiva de gênero e raça e reconhecer as atividades dos seus grupos de Boi-bumbá, Pássaros juninos, Cordões de Pássaros ou Bichos e Pastorinhas como estratégias de enftetamento.

13 Prefiro utilizar esta terminologia utilizada por Antônia Garcia (2006), pois ela melhor define a presença ou precariedade de aparatos de bem-estar social, como fornecimento e rede elétrica, rede de saneamento básico, escolas, supermercados, hospitais, transporte público acessível, segurança entre outros.

14 O termo afro-indígena tem sido muito utilizado nas pesquisas na área de antropologia no Pará para se referir às contribuições culturais deixadas por negros e índios amalgamadas na cultura paraense.

Ainda sobre o conceito de raça em seu texto Maria Aparecida Bento (2002) apresenta duas questões principais: o silenciamento e o medo. O silenciamento ocorre quando o branco reconhece o racismo, mas não a discriminação racial e se compreende fora deste processo no intuito de defender seu grupo. O branco só se envolveria politicamente e moralmente quando seu próprio grupo fosse prejudicado, demonstrando uma *indignação narcísica*. Já o medo ocorre pelo enfrentamento com o diferente em que o negro representaria tudo aquilo que é negado pelo branco. Bento mostra que a discriminação tem por motivação a manutenção de privilégios de um grupo sobre o outro. Neste caso, a manutenção do privilégio branco poderia ser motivada tanto por interesse quanto por preconceito. E um dos meios para tal, seria a exclusão como descompromisso político diante o sofrimento do outro. Sobre a branquitude, Bento apresenta dados a partir do estudo de Edith Piza (1998) demonstrando que os brancos não se vêem relacionalmente com o negro e falar sobre discriminação racial é um assunto tabu. Para a autora, um estudo que aborde estas questões e o processo de embranquecimento seria uma proposta viável para a construção de uma sociedade mais igualitária. Acrescentando a esta discussão é apresentado o relato de Janet Helms (1990), onde afirma que para o desenvolvimento de uma identidade branca não racista o branco deveria se reconhecer como ser racial também e suas implicações nas relações sociais e culturais. E ainda acrescento que a partir deste reconhecimento compreender o processo de negação de manifestações da cultura popular, que o branco mesmo quando compartilha como espectador-turista não a vivencia como algo da qual faz parte. Entende como sendo a cultura do outro, do pobre, do negro, da periferia, da qual ele não faz parte.

Acredito que a contribuição de Segato e Bento é relevante no sentido de nos provocar e repensar sobre o significado que a raça traz seja branca ou negra e que no processo histórico de formação da sociedade brasileira as raças constituintes sempre estiveram articuladas em função de interesses econômicos, políticos, sociais e até demográficos. Articulações estas estabelecidas forçosamente pelas ações do branco europeu na manutenção dos seus privilégios. No processo histórico de desenvolvimento do Brasil, o branco precisou do índio e do negro para manter seus privilégios, os excluindo fisicamente, culturalmente e socialmente. Os dois textos com suas respectivas

informações sobre racismo e branquitude como elementos articulados nos apresentam como proposta a reflexão crítica sobre o suposto papel que cada um deve desempenhar na sociedade e a partir desta provocação desenvolver ações para a desconstrução do *establishment* elaborado pelo processo de colonização fundado na exploração e subalternização do negro e do índio em nossa sociedade brasileira como forma de manter o privilégio do branco europeu.

Finalizando, mas sem concluir

A proposta deste artigo foi articular alguns conceitos sobre gênero e raça com a pesquisa que ora estou iniciando sobre as formas de protagonismo a considerando as práticas musicais de mestras da cultura popular em Belém. Apesar da minha experiência vivenciando, pesquisando e assistindo grupos de cultura popular pela cidade até o momento do doutorado ainda não havia pensado sob uma perspectiva feminista e negra. Mais recentemente minha inserção em grupos de pesquisas, participação em encontros, seminários feministas, leituras e discussões me revelaram outro mundo onde eu circulava, mas não estava interessada nas relações de poder que ali se articulavam, meu interesse estava voltado para a música e sua performance. E a partir da leitura de textos iniciais como os apresentados neste artigo, que iniciei minhas primeiras reflexões sobre as atividades musicais de mulheres que coordenam grupos de cultura popular tradicional em Belém.

Com base num primeiro levantamento que realizei em 2014 junto aos cadastros da FCPTN e FUMBEL percebi o número significativo de mestras na liderança de grupos, desconsiderando as Quadrilhas e Parafolclóricos, demonstrando a contribuição das mulheres na divulgação da cultura paraense. No meu caso em particular, o foco da pesquisa implica em conhecer de que maneira estas mulheres mantêm suas atividades como forma de enfrentamento contra o sexismo e o racismo por meio das atividades musicais que elas exercem em seus grupos. E de como este conhecimento pode contribuir para se conhecer a cultura popular sob outro viés. E assim contribuir academicamente na inserção do tema na área da Etnomusicologia e Cultura popular propondo novas maneiras de se pensar músicas e suas práticas de uma perspectiva feminista e racializada a partir das práticas musicais das mestras da cultura popular tradicional em Belém

Referências

- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). ***Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.
- CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero.** Brasília: Unifem, 2004.
- CURIEL, Ochy. *Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracistas. Nômadass.* Colômbia, n.26, 2007. P.92-101.
- GARCIA, Antônia dos Santos. **Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais: Salvador cidade d' Oxum e Rio de Janeiro de Ogum.** Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu.** São Paulo, n. 5, 1995, p. 07-41.
- HARDING, Sandra. ***The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies.*** New York, Routledge, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- DE MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. **O teatro que o povo cria.** Belém: SECULT, 1997.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder. Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais.** Perspectivas latino- americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005, p.117-42.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Disponível em <www.observe.com>

SALLES, Vicente. *Épocas do teatro no Grão-Pará ou Apresentação do Teatro de Época*. Belém: UFPA, 1994. Tomo 1 e 2.

SEGATO, Rita. Raça é signo. **Série Antropologia**. Brasília, n. 372, 2005, p.02-16.

Barba, brilho e *make*: A identidade viajante de Conchita Wurst no *Eurovision 2014*

*Hedilberto Pessoa Berto Júnior*¹

Introdução

Para o bem e para o mal, as instituições reguladoras do saber, como escola, igreja, estado e, claro, os meios de comunicação de massa, ajudam a pensar o que são indivíduos legítimos, ou seja, a partir de seus discursos fomentam conhecimentos que respondem a perguntas como: o que é ser mulher? Como se caracteriza um sujeito masculino? O que é um corpo socialmente aceito como autêntico?

Na sua criação de verdades a tais questionamentos sobre os indivíduos, essas instituições – especificamente, no caso aqui analisado, a produção midiática televisiva – tanto podem propagar modelos confortáveis e tradicionais de pensar o Outro (a família composta por pai, mãe e filho; a mulher como sujeito sensível e de traços delicados; o homem como forte, viril e dominador), como também trazer novas reflexões que fazem ruir a solidez desses modelos socialmente dados como únicos.

O presente trabalho tem por objetivo mostrar que, para além dos tradicionais modelos de apresentação de corpos e sujeitos, é possível pensar

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Culturas Midiáticas Audiovisuais (PPGC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). hedilbertopessoa@gmail.com

produções midiáticas que ajudam a desconstruir as normas de gênero, trazendo à luz imagens que abalam os padrões impostos como únicos e verdadeiros. A partir de sua performance² no concurso *Eurovision 2014*, a cantora Conchita Wurst³ exala ideais *queer* de ler os indivíduos, como veremos no decorrer deste trabalho.

Para isso, será utilizado, em um primeiro momento, estudos da Teoria *Queer* que nos fazem questionar o que vem a ser uma identidade. Como se dá a autodefinição dos sujeitos? É possível inserir todos os corpos em categorias binárias e simplificadas? O que é uma existência que não aceita ser assimilada? E, principalmente, o que são performances e fluxos *queer*?

Partindo do pressuposto que as produções midiáticas ajudam a construir imagens mentais em sua audiência, como defendem Lúcia Santaella e Winfried Nöth em *Imagem: cognição, semiótica, mídia* (2008), a análise aqui pretende entender como Conchita Wurst, em sua apresentação imagética-musical, representa fisicamente e simbolicamente o indivíduo em trânsito proposto pelos teóricos *queer* aqui trabalhados e como seu corpo e sua performance emanam a não aceitação de um modelo socialmente imposto de identidade de gênero.

Assim, em um segundo momento, este trabalho analisa a performance da cantora no concurso *Eurovision 2014*, focando não somente na música apresentada, mas também em todo o aparato visível e imagético presente no palco, sejam os atos performáticos da cantora ou as tecnologias do espetáculo, como jogo de câmeras, luzes e efeitos especiais.

O indivíduo viajante

A identidade do ser humano costuma ser pensada como algo hermético, fixo e estável, aquele traço que define o indivíduo e o insere

2 Como bem diferencia Carla Rodrigues (2012), performance aqui não estará ligada necessariamente à teoria performativa de Judith Butler (2003), mas ao performático, aquela performance que acontece nos palcos, teatros, videocliques e em manifestações artísticas em geral.

3 O artigo se refere a Conchita como mulher, mesmo defendendo sua identidade viajante, porque assim a cantora se identifica em diversas entrevistas consultadas, bem como em suas redes sociais.

em determinadas categorias pré-estabelecidas. Essas categorizações costumam ser iniciadas pela definição de gênero das pessoas, que ao nascer já carregam a obrigação de viver segundo características fenotípicas: homem, para os nascidos com pênis, e mulher, para os nascidos com vagina. Muito embora esse conceito seja, no senso comum, consolidado, alguns teóricos e representações midiáticas mostram que nem sempre essas normas socialmente impostas, sobretudo quando se fala numa identidade de gênero, definem em plenitude os sujeitos.

Uma das mais importantes pensadoras dos estudos *queer* no Brasil, Guacira Lopes Louro, em *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer* (2013), dá indícios que a identidade de gênero não pode ser pensada somente por um modelo binário, já que essa limitação elimina o caráter difuso e dinâmico que é a iridescência humana.

Para pensar melhor essas matizes e romper os padrões conceituais sobre o assunto, a autora, inspirada nos estudos de Judith Butler, traz à luz a ideia de “viajantes pós-modernos”. Sob essa ótica, os indivíduos podem sim ser considerados homens ou mulheres, mas também podem estar fora desse “quadro” conceitual, se reconhecer enquanto sujeitos indefinidos porque não se encaixam nas normas socialmente impostas, porém vívidos porque têm suas formas construídas e a floradas de acordo com aquilo que sentem e imaginam ser.

Daí vem a ideia de corpos que transitam, utilizada pela autora em sua obra. Esses não se prendem a um lugar específico e bem delimitado no campo das definições de gênero. Sobre essa “não fixação”, a autora diz que:

A viagem transforma o corpo, o “caráter”, a identidade, o modo de ser e de estar... Suas transformações vão além das alterações na superfície da pele, do envelhecimento, da aquisição de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas. As mudanças da viagem podem afetar corpos e identidades em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (LOURO, p. 15, 2013).

Como já mencionado, o argumento da autora é baseado nos estudos de Judith Butler, pesquisadora que ajuda a construir os fundamentos da

Teoria *Queer*, que, segundo Guacira Lopes, provoca e perturba as formas convencionais de pensar e de conhecer, pensando o indivíduo como capaz de ser traduzido a partir de múltiplas dimensões de existência (2013, p.52).

A viagem, no sentido *queer* levantado pela autora, remete a ideia de não fixação em uma identidade única. Essa afirmação coloca em cheque o modelo tradicional de identidade do sujeito, que, segundo as formas socialmente impostas, só tem dois caminhos a seguir: o da masculinidade, o ser homem, ou da feminilidade, se definindo como mulher.

Também questionando a fixação da identidade, a americana Judith Butler critica o pensamento totalizador acerca do que vem a ser uma definição de gênero dos sujeitos. Em entrevista à Revista Cult⁴, em novembro de 2013, a teórica não anula a existência da identidade, mas reforça a necessidade de se pensar com cuidado o que é dito como identitário.

Quando falamos numa crítica da identidade, não significa que desejamos nos livrar de toda e qualquer identidade. Pelo contrário, uma crítica da identidade interroga as condições sobre as quais elas se formam, as situações nas quais são afirmadas, e avaliamos a promessa política e os limites que tais asserções implicam. Crítica não é abolição. (...) Então, minha perspectiva é a de que não é útil basear todas as demandas políticas de alguém em uma posição de identidade, mas faz sentido levantar como uma questão política explícita, como as identidades foram formadas, e ainda são construídas, e que lugar elas devem ter num espectro político mais amplo (BUTLER, p.26, 2013).

Segundo o pensamento de Butler, antes de afirmar e catalogar o outro em determinada categorização de gênero, é preciso pensar que as identidades são constructos, formadas por processos que devem ser bem pensados e questionados, jamais resumidos e simplificados.

Em uma de suas obras célebres, traduzida para o Brasil como *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003), a autora

4 Disponível em: <http://bit.ly/1qFFROk> Acesso em: 20 set. 2015

levanta questionamentos sobre a definição totalitária da identidade de gênero e mostra que ela nem sempre pode ser resumida por modelos simplistas que legitimam apenas os indivíduos como homens ou mulheres.

O que pode então significar “identidade”, e o que alicerça a pressuposição de que as identidades são idênticas a si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? (...) convencionalmente, a discussão sociológica tem buscado compreender a noção de pessoa como uma agência que reivindica prioridade ontológica aos vários papéis e funções pelos quais assume viabilidade e significado sociais. (...) Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas (BUTLER, p. 37 e 38, 2003).

Ao impor identidades sólidas, que não preenchem a completude líquida dos indivíduos, os rótulos identitários baseados em binarismos acabam por limitar a própria definição do que vem a ser a pessoa. Esse tipo de imposição, segundo Judith Butler, tem enraizado em sua gênese um discurso de poder, que tenta controlar o que é o correto dentro de um sistema social, mas, para eles, há a subversão dos corpos inconformados.

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam à normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (...) Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (...) A noção que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes (BUTLER, p. 38 e 39, 2003).

Entretanto, esse gênero coerente e correto, baseado em normas impostas, é tudo o que o pensamento *queer* combate em seus estudos, uma vez que anulam as múltiplas possibilidades do ser. Esse pensar subversivo afirma que os indivíduos têm a possibilidade de estar em trânsito nas suas identidades de gênero, o corpo *queer* não está (nem deseja estar) dentro de um paradigma que o define e caracteriza a partir de sua imagem física e/ou biológica.

Assim, afirmar-se enquanto viajante é, antes de qualquer coisa, negar o pertencimento àquilo determinado como “normal” numa sociedade. O sujeito pode ser simplesmente inconcluso e incompleto.

Assumir um posicionamento *queer* é afirmar as possibilidades do *eu*, pensando nas mais diferentes identidades de gênero, antes mesmo de se reconhecer em qualquer orientação sexual, uma vez que a afirmação imagética está ligada a diversas outras questões além do desejo sexual ou órgão genital biológico. A visualidade física assume uma forma tal que independe da orientação sexual (homossexual, intersexual, heterossexual, etc.), convenções sociais, médicas ou religiosas.

Make, brilho e barba: o corpo estranho que “incendiou” a Europa

Vencedora da edição 2014 do *Eurovision Song Contest*, Conchita Wurst representa bem a ideia de corpo subversivo. Registrada com o nome de Thomas Neuwirth, a cantora não esconde em sua forma e em sua apresentação os elementos daquilo que vem a ser convencionado como pertencente ao universo masculino e feminino.

Antes mesmo de ganhar a premiação do concurso, a artista já revelava quem era e como se identificava numa sociedade que legitima determinados modelos de identidades de gênero e demoniza outros. Em entrevista à Folha de São Paulo⁵, sete meses antes da final do programa, Conchita Wurst disse: “Sou homem e mulher em uma só pessoa”.

Na sua apresentação no concurso, essas características causam estranheza, mas também fascínio, contraste típico dos indivíduos *queer*, conforme lembra Guacira Lopes Louro, ao dizer que o *queer* é:

5 Disponível em: <http://bit.ly/1riqlsl>. Acesso em: 20 set. 2015.

O excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre-lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, p.08, 2013)

Transmitida no dia 10 de maio de 2014 pela televisão e internet em quase todo o território europeu, a apresentação final da cantora⁶ possui uma série de elementos técnicos e performáticos que ajudam a revelar aquela identidade complexa proposta pela artista. Seja nos movimentos das câmeras, nos efeitos sonoros e de luz ou nos trejeitos usados por Conchita Wurst durante a sua canção, é possível captar pistas dessa “mulher construída e em trânsito”.

A performance da cantora começa com um plano geral, que capta todo aquele universo nebuloso que há no palco. Uma figura envolta em escuridão é destacada por poucos feixes de luz, uma incógnita ainda difícil de ser decifrada. Conchita Wurst, que é o objeto daquele quadro, é colocada distante do espectador, está perdida em uma vasta paisagem, mas identificada por raios de luzes que despertam curiosidade em ver quem é aquele indivíduo distante.

Para descobrir o que é aquele objeto, o espectador é convidado a mergulhar na imagem. Do alto do palco, ele é levado pouco a pouco a conhecer a figura que domina o centro do plano. Em *travelling* lento, a câmera se aproximando da cantora (Figura 1), revelando sua silhueta que lembra aquilo conhecido como um corpo feminino.

6 Disponível em: <http://bit.ly/1lcNx6g>. Acesso em: 20 set. 2015.

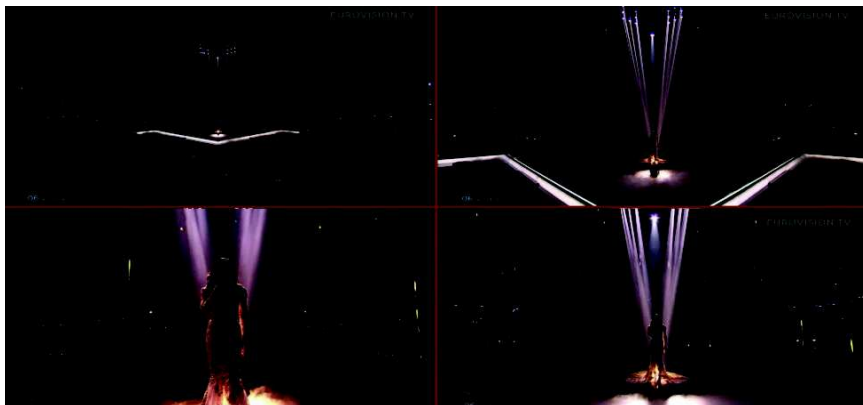


Figura 1: Em sentido horário, *travelling* aproxima para revelar Conchita Wurst
Fonte: reprodução *Eurovision*

A câmera opera, assim como nas películas de suspense, para criar expectativas sobre determinado clímax da história, que ainda não chegou, mas precisa ser aguçada para obter o efeito necessário. Os olhos da câmera são os olhos do telespectador e neste momento nada é muito revelado, porque aquele indivíduo não deseja ser visto por inteiro até então.

O vestido longo com pedras cravejadas é marcado na cintura, reforçando a feminilidade que há naquela forma. O cabelo longo, bem estruturado, lembra o glamour das estrelas hollywoodianas, enquanto a longa calda do vestido faz a cantora parecer um ser mítico, uma espécie de sereia pós-moderna, que mesmo mostrando fragmentos de uma identidade, ainda se mantém misteriosa aos olhos dos outros. Apesar da iluminação mostrar a presença de Conchita Wurst no palco, identificando sua silhueta que exala feminilidade, não revela com clareza os traços daquele rosto.

A música, que começa ser cantada ainda quando a câmera está distante e a imagem pouco revelada, traz algumas pistas de quem é aquele indivíduo, operando, assim como os efeitos visuais do palco, para criar suspense e tensão antes de revelar uma imagem consolidada: *Waking in the rubble / Walking over glass / Neighbours say we're trouble, well that time has passed / Peering from the mirror / No, that isn't me / A stranger getting nearer*

*/ Who can this person be? / You wouldn't know me at all / Today, from the fading light I'll fly*⁷.

A letra fala de um alguém fragmentado, inconcluso, que os outros não conseguem definir ao certo, mas que ainda assim não deixam de tentar identificar seu “corpo estranho”. Nós, espectadores, somos mais um desses curiosos que tentam desvendar a figura nebulosa, que não se revela ao certo, mas já dá indícios da complexidade em ser definida, vista por inteiro.

Um desses elementos inquietantes – e maior deles – é revelado quando a face da cantora é iluminada e se deixa mostrar uma barba escura, que contrasta com o restante do rosto coberto de artifícios femininos. O côncavo dos olhos estão maquiados para revelar o poder daquele olhar, que possui sobrancelha bem desenhada e cílios bem delineados.

Os olhos e sobrancelhas de Conchita Wurst parecem dançar conforme a força que os versos da música impõem, criando uma unicidade de sintonia corporal. O olhar sempre levantado se mistura ao brilho dos brincos, anéis e vestido; o cabelo bem penteado e a barba crescida dialogam mas também divergem com os gestos delicados realizados pelos braços e mãos de unhas longas da cantora (Figura 2).



Figura 2: Barba, brilho e maquiagem: a sintonia do feminino em Conchita Wurst
Fonte: reprodução *Eurovision*

7 Tradução minha: Acordar nos escombros / Caminhando sobre vidro / Vizinhos dizem que nós somos o problema / Bem que o tempo passou / Espiando do espelho / Não, isso não é comigo / Um estranho se aproximando / Quem essa pessoa pode ser? / Você não me conhece tão bem / Hoje, a partir da luz fraca eu voarei.

O brilho no olhar e nos cabelos, conseguido através da iluminação de palco adequada, que agora não tem o objetivo de esconder a figura; o vento artificial que sopra os cabelos da cantora no momento adequado; e seu corpo, essa forma criadora de simbologias, em constante performance, são milimetricamente pensadas para passar as ideias propostas por Conchita Wurst acerca de sua identidade instável aos olhos alheios. Como explica Irene Tiski-Franckowiak, em *Homem, comunicação e cor* (1997), as expressões artísticas são carregadas de elementos que tentam expressar as subjetividades de seus autores.

A projeção das necessidades individuais aparece em todas as formas de criatividade: pintar, desenhar, escrever, criar uma peça teatral, um filme, na elaboração de um programa de televisão, etc. O produto final de qualquer mensagem sempre contém as necessidades subjetivas do seu criador (TISKI-FRANCKOWIAK, 1997, p. 57).

A imagem física da cantora provoca o espectador, mas também as imagens mentais que ela tenta comunicar. Seu nome, por exemplo, já revela um pouco da sua pretensão. Ao substituir aquele masculino que está em seu registro de nascimento (Thomas Neuwirth) para um feminino, ela escolheu palavras que têm significados dúbios: “Conchita”, em espanhol, é uma gíria usada para denominar “vagina”; enquanto “Wurst”, em alemão, quer dizer “salsicha”, em referência a forma fálica masculina.

É criada uma nova ideia de “mulher barbada”, saindo daquela imagem puramente grotesca dos *freakshows* para um indivíduo que provoca, que coloca em questão os conceitos socialmente impostos à respeito das identidades de gênero e traz à luz a fragilidade dessas certezas. Essa é uma forte característica dos indivíduos viajantes, conforme evidencia Guacira Lopes Louro.

O viajante interrompe a comodidade, abala a segurança, sugere o desconhecido, aponta para o estranho, o estrangeiro. Seus modos talvez sejam irreconhecíveis, transgressivos, distintos do padrão que se conhece. Seu lugar transitório nem

sempre é confortável. Mas esse pode ser também, em alguma medida, um lugar privilegiado que lhe permite ver (e incita outros a ver), de modo inédito, arranjos, práticas e destinos sociais aparentemente universais, estáveis e indiscutíveis. Não se trata, pois, de tomar sua figura como exemplo ou modelo, mas de entendê-la como desestabilizadora de certezas e provocadora de novas percepções (LOURO, 2013, p.25).

A música *Rise like a phoenix* também é provocadora e se mostra um hino ao que a cantora tem a dizer ao mundo. Ao revelar sua imagem no palco, já totalmente iluminada pelo cenário, Conchita Wurst emana o cântico do renascimento, da transformação, da força alimentada pelo ódio e olhares alheios, que passam a ser sua chama: *Rise like a phoenix / Out of the ashes, seeking rather than vengeance / Retribution you were warned / Once I'm transformed / Once I'm reborn / You know I will rise like a phoenix / But you're my flame*⁸.

Revelada e incontida, Conchita Wurst mostra não somente seu corpo como elemento de comunicação da sua identidade. Mais uma vez, o palco e os elementos técnicos passam a ser instrumentos performáticos da cantora, estão aliados aos seus movimentos corpóreos, como uma rede performática interligada. A câmera, outrora afastada, passa a constantemente buscar seu rosto, aproximando-se dele em cada mudança de *take*. A cantora também não se esconde e está sempre buscando encarar o telespectador, olhando na câmera para, assim, enxergar o olhar de quem está do outro lado da tela.

Se há poucos segundos atrás ela usava a escuridão, o silêncio e a neblina do palco como elementos para camuflar a sua identidade complexa de ser revelada, agora, enquanto vocifera seus versos fortes e subversivos, é uma fênix em chamas, pronta para sobrevoar os mais difíceis obstáculos. Não há espaço para o medo e contenção, por isso usa todos os artifícios e corporeidade para afrontar o *voyeur* que a encara.

8 Tradução minha: Alto como uma fênix / Fora das cinzas / Buscando mais que vingança / Retribuição / Você foi avisado / Uma vez que estou transformada / Uma vez que eu sou renascida / Você sabe que eu vou subir como uma fênix / Mas você é minha chama

Quando se afasta da intérprete, a câmera tem como único objetivo supervalorizar os demais aparatos técnicos que estão sendo usados pela “fênix” Conchita Wurst, à exemplo do vento que balança seus cabelos, que deixa o “feminino” da cantora em constante evidência, mas também dá a ideia da “mulher-alada”.

A iluminação exerce papel fundamental na apresentação. É ela quem suprime a imagem de Conchita e, logo em seguida, deixa aflorar a mesma, potencializando as representações signílicas passadas pela música e imagem da artista. Edgar Morin, em *As estrelas: mito e sedução no cinema* (1989) já destacava como os processos técnicos das produções audiovisuais possibilitam criar ou potencializar imagens físicas, transformando-as em imagens mentais ideais.

A câmera deve sempre levar em conta os ângulos de filmagem para corrigir a altura das estrelas muito baixas, selecionar o perfil mais sedutor, eliminar de seu quadro qualquer infração à beleza. Os projetores distribuem luz e sombra pelos rostos, obedecendo a essas mesmas exigências ideais. Várias estrelas têm, além do maquiador, um operador de luz preferido, especialista em captar a sua imagem mais perfeita (MORIN, 1989, p. 30).

Aparatos técnicos e performáticos do palco se unem numa só malha de construção de subjetividades. O painel LED que preenche quase todo o segundo plano da imagem parece constantemente envolver a cantora em robustas chamas, que, ao invés de queimá-la, se transformam em asas, a força da ave renascida. Conchita Wurst é fogo e poder; renascimento e subversão. É a partir do fogo que a queima que ela consegue o poder de voar como uma fênix (Figura 3).



Figura 3: Conchita Wurst: fênix de asas flamejantes
Fonte: Eurovision Song Contest / reprodução internet

Como foi visto, através da sua apresentação, Conchita Wurst deixa emanar diversos ideais que compõem o pensamento *queer*. Em sua imagem física, elementos socialmente concebidos como femininos se misturam àqueles ditos como masculinos, criando uma figura atípica e desconfortante, que provoca e faz pensar. Os elementos performáticos de sua apresentação também agem como marcas simbólicas de um gênero que viaja e que não é facilmente palpável, mas que não se esconde ou reprime. Já os aparatos técnicos do palco, como as luzes e o jogo de câmera, são usados para ressaltar aquilo que seu corpo exprime: a liberdade de um sujeito que foge das assimilações fáceis.

Considerações finais

Pensar em indivíduos de identidades viajantes é ampliar o leque de possibilidades acerca das realidades de gênero existentes nos mundos físico e imaginário. Ao escolher sustentar uma barba, Conchita Wurst afirma que existe em seu Eu um indivíduo que é mais complexo do que a simples lógica binária pode expressar.

Sua performance é um espectro que guarda o poder subversivo das afirmações de gênero. O dançar das mãos, a roupa, o cabelo e a barba se unem às luzes do palco, aos ângulos cinematográficos e movimentos de câmera. Tudo se toca e se contamina para deixar surgir uma nova ideia de mulher barbada, um corpo que abala e rompe padrões de aceitação.

A mídia, como um dos elementos construtores de realidades, tem papel fundamental nesse aspecto. Usando os aparatos técnicos para construção de saberes, fazendo os espectadores pensarem em novas formas de se enxergar as realidades, os meios de comunicação servem de instrumento para propagar novas ideias e ideais de vida, rompendo com a perpetuação de determinados moldes sociais.

Ao afirmar a existência de pessoas com identidade em trânsito, como fazem teóricos *queer* como Guacira Lopes Louro, Judith Butler e tantos outros, se traz à luz as múltiplas possibilidades dos indivíduos, que não podem ser resumidos como apenas homens ou mulheres. Ao sustentar em um único corpo as duas faces identitárias, criando um terceiro gênero inconclusivo, Conchita Wurst se faz personificação desse ser subversivo, que não aceita ser moldado às vistas de uma sociedade normativa.

Aos que pensam em um número limitado de formas de identidade, são apresentadas novas maneiras de pensar; aos que acreditam que só é legítima a imagem física que reflete aquela biológica do nascimento, novos corpos emanam contradições; e enquanto tantos levantam a ira porque um indivíduo de vestido, brilho, maquiagem e barba venceu um concurso continental, o próximo desejo de Conchita Wurst é conquistar um Grammy e, durante esse trajeto, mostrar à sociedade que nem todas as formas humanas aceitam ser cristalizadas.

Referências

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

BUTLER, Judith P. **A filósofa que rejeita classificações**. In: *Revista Cult* 185. São Paulo: Editora Bregantini, 2013.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MORIN, Edgar. **As estrelas: mito e sedução no cinema**. Trad. Luciano Trigueiro. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sexualidad, salud y sociedad*, n.10, abr. (2012).

SANTAELLA, Lúcia. WINFRIED, Nöth. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

TISKI-FRANCKOWIAK, Irenete T. **Homem, comunicação e cor**. São Paulo: Ícone, 1997.

WURST, Conhita. **Música pop mostra a cara barbara da nova androginia**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/10/1356047-musica-pop-mostra-a-cara-barbada-da-nova-androginia.shtml>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

WURST, Conchita. **Conchita Wurst – Rise Like a Phoenix (Austria) 2014 LIVE Eurovision Second Semi-Final**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SaolVEJjV4>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Ana Cristina Batista de Souza Rosa

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. anacrisrosa_rosa@hotmail.com

Ana Maria da Conceição Veloso

Doutora em comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do Departamento de Comunicação da UFPE e integrante do Observatório de Mídia/UFPE: Gênero, Democracia e Direitos Humanos. anavelosoufpe@gmail.com

Cecilia Telma Alvez Pontes de Queiroz

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). queiroz.cecilia@gmail.com

Gilmar Soares Furtado

Professor do IFAL, Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PDSE). Mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local. gilmarfurtado@gmail.com

Giorgia de Oliveira Mattos

Doutora em Ciência da Computação, docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). giorgia@ci.ufpb.br

Giselle Nanes

Doutorado em Antropologia. Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenadora do Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero (NUFERGE/UFRPE). Pesquisadora do Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES) da Universidade Federal de Pernambuco. gisellenanes.2@gmail.com

Gloria Rabay

Doutora em Ciências Sociais. Professora do Departamento de Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Nipam/UFPB. gloria.rabay@gmail.com

Hedilberto Pessoa Berto Júnior

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Culturas Midiáticas Audiovisuais (PPGC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). hedilbertopessoa@gmail.com

Jorgete Maria Portal Lago

Mestrado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia. jorgetelago@gmail.com

Josilene Aires Moreira

Doutora em Redes de Computadores, docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). josilene@ci.ufpb.br

Juliene Tenório de Albuquerque

Doutora em Serviço Social. Coordenadora do curso de Serviço Social e integrante da Coordenação Colegiada do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (Nugen) da Faculdade Asces. julienetenorio@asces.edu.br

Laila Andressa Cavalcante Rosa

Doutorado em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia. Docente Professora Adjunta da Escola de Música e do Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Mulher (NEIM) na Universidade Federal da Bahia. lailarosamusica@gmail.com

Laís Cristine Ferreira Cardoso

Mestranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisadora do Observatório de Mídia/UFPE: Gênero, Democracia e Direitos Humanos. lais.ferreiraa@gmail.com

Luana Silva Reis

Graduação em Bacharelado em Ciência da Computação (UFPB). luanasreis@live.com

Luis Manuel Moreira de Sousa Martins

Investigador do IELT, Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Consultor Científico da Exposição Artes de Pesca: Pescadores, Normas, Objetos Instáveis, Museu Nacional de Etnologia, 2014. sousa_martins@hotmail.com

Manuella Rianne Azevedo Donato

Mestra em Relações Internacionais e em Ciência Política. Integrante da Coordenação Colegiada do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (Nugen) da Faculdade Asces. Coordenadora do projeto Cidadania Global do Laboratório de Práticas em Relações Internacionais (Lapri). manuelladonato@asces.edu.br

Margarete Edul Prado de Souza Lopes

Professora doutora em Teorias da Crítica e da Cultura; Universidade Federal do Acre; pesquisadora da CAPES. maga.lopes@gmail.com

Maria das Mercês Cabral

Doutorado em Psicologia. Docente da UFRPE. Integrante do NUFERGE/UFRPE. Experiência na área de Psicologia, com ênfase em fatores Psicossociais da Menopausa, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, Educação e Saúde da Mulher. mercescabral@uol.com.br

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão

Doutora pela Universidade Complutense de Madrid em Estudios Iberoamericanos. Professora Titular da UFRPE, Docente da Pós Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa - Ação Mulher e Ciência. Líder do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Sociedade CNPq/UFRPE, www.gpdeso.com. mrfaletao@gmail.com

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

PhD em Currículo, política educacional e ensino. Professora Titular do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de produtividade do CNPq. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Nipam/UFPB. mepcarv@gmail.com.

Maria Helena Câmara Lira

Doutorado em Educação. Docente da UFRPE. Coordenadora do Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero (NUFERGE/UFRPE). Experiência de estudos e pesquisa na área de Educação e Educação Física. mhelenalira@gmail.com

Maria Helena Santana Cruz

Doutora em Educação. Professora emérita da Universidade Federal de Sergipe (UFS) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Serviço Social (PROSS). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS). helenacruz@uol.com.br

Marion Teodósio de Quadros

Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Departamento de Antropologia e Museologia e Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Doutora em Sociologia (UFPE) e Pós-Doutora em Gênero e Desenvolvimento pela Universidade da Flórida (EUA). marionteodosio@yahoo.com

Parry Scott

Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE). Coordenador do Núcleo Família, Gênero e Sexualidade (Fages). Pós doutorado na *Georgetown University*, *Harvard University* e *Universidad de Salamanca*. rparryscott@gmail.com

Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas

Especialista em Letras/ Mestranda do PPGNEIM – UFBA. patylazzaron@gmail.com

Raul da Rocha Colaço

Graduando do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. rauldarochacolaco@gmail.com

Renata Pimentel

Doutora em Teoria Literária; professora adjunta no Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Campus Dois Irmãos. renatapimentel@gmail.com

Roberta de Granville Barbosa

Mestra em Educação. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física. Integrante da Coordenação Colegiada do Nugen da Faculdade Asces. Membro do Fórum Municipal de Educação e Conselheira Municipal da Mulher na Cidade de Caruaru (PE). robertagranville@asc.es.edu.br

Rosineide Maria Gonçalves

Mestra em Serviço Social. Supervisora Adjunta do Núcleo de Extensão e Atividades Complementares da área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Engenharias (Neac) e integrante da Coordenação Colegiada do Nügen da Faculdade Asces. rosineidegoncalves@asc.es.edu.br

Sônia Maria de Souza Brito

Mestre em Educação Profissional/Doutoranda do PPGNEIM – Universidade Federal da Bahia (UFBA). soniasbrito@gmail.com

Soraya Barreto Januário

Doutora em Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisa financiada pela Fundação para Ciência e Tecnologia do Ministério da Educação de Portugal. sorayabarretopp@gmail.com

<i>Título</i>	Gênero, Educação e Comunicação
<i>Organizadores</i>	Giselle Nanes / Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão / Marion Teodósio de Quadros
<i>Projeto Gráfico</i>	Denise Simões
<i>Capa</i>	Título: Gênero, Educação e Comunicação
<i>Revisão de Texto</i>	Os autores
<i>formato</i>	15,5 x 22,0 cm
<i>fontes</i>	Minion Pro, Swis 721 Cn BT

Oficina Gráfica | UFRPE

Discutir gênero de maneira interdisciplinar, neste livro, representa debater sobre a transversalidade deste conceito no cotidiano plural da educação e da comunicação. Significa refletir sobre os processos de construção da naturalização de subjetividades acerca de feminilidades e masculinidades, ou seja, pensar sobre os discursos socialmente produzidos que delimitam espaços e poderes a partir de uma concepção fundamentada na divisão sexual das práticas sociais. Foram escolhidos para compor o livro *Gênero, Educação e Comunicação* textos que abordam educação e relações de poder, os quais consistem em contribuições no pensar sobre processos de desnaturalização de concepções e práticas nas relações de gênero. Perpassando os âmbitos educação e comunicação, o que todos os capítulos problematizam e questionam são as desigualdades nas relações de gênero.



REDOR



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



978-85-415-0769-1



9 788541 507691