

*Thalles Ferreira Costa*

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:**  
*PERSPECTIVAS*  
*A PARTIR DA*  
*LEI Nº 14.164/21*

Editora  
**DIN.CE**





**Thalles Ferreira Costa**

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:  
PERSPECTIVAS A PARTIR DA LEI Nº 14.164/21**



**Fortaleza-CE**

**2023**

### **FICHA TÉCNICA:**

**Editor-chefe:** Vanques de Melo  
**Diagramação:** Vanques Emanuel  
**Capa:** Vanderson Xavier  
**Produção Editorial:** Editora DINCE  
**Revisão:** Do Autor

### **CONSELHO EDITORIAL:**

Dr. Felipe Lima Gomes (Mestre e doutor pela UFC)  
Prof. e Ma. Karine Moreira Gomes Sales (Mestra pela UECE)  
Francisco Odécio Sales (Mestre pela UECE)  
Ma. Roberta Araújo Formighieri  
Dr. Francisco Dirceu Barro  
Prof. Raimundo Carneiro Leite  
Eduardo Porto Soares  
Alice Maria Pinto Soares  
Prof. Valdeci Cunha

### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

COSTA, Thalles Ferreira

EDUCAÇÃO E GÊNERO: PERSPECTIVAS A PARTIR DA LEI Nº 14.164/21.

Editora DINCE 2023. 155 p.

**ISBN: 978-85-7872-635-5**

**DOI: [10.56089/78-85-7872-635-5](https://doi.org/10.56089/78-85-7872-635-5)**

---

1. Educação. 2. Gênero. 3. Conscientização. 4. Título

---

Todos os direitos reservados. Nenhum excerto desta obra pode ser reproduzido ou transmitido, por quaisquer formas ou meios, ou arquivado em sistema ou banco de dados, sem a autorização de idealizadores; permitida a citação

### **NOTA DA EDITORA**

---

As informações e opiniões apresentadas nesta obra são de **AUTORIA EXCLUSIVA DO AUTOR** e de sua inteira responsabilidade.

A DIN.CE se responsabiliza apenas pelos vícios do produto no que se refere à sua edição, considerando a impressão e apresentação. Vícios de atualização, opiniões, revisão, citações, referências ou textos compilados são de responsabilidade de seu(s) idealizador (es).

### **Impresso no Brasil**

Impressão gráfica: **DIN.CE**

### **CENTRAL DE ATENDIMENTO:**

Tel.: (85) 3231.6298 / 9.8632.4802 (WhatsApp)

Av. 2, 644, Itaperi / Parque Dois Irmãos – Fortaleza/CE

Sou grato

A todos que souberam compreender a importância desse estudo para minha formação e para o exercício do cargo que ocupo, especialmente:

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio incondicional.

A minha orientadora, Professora Marli, que, no momento em que não tive mais condições de continuar esse curso se empenhou, muito além de suas funções, reestabelecendo condições e abrindo portas para o diálogo. Grato, ainda, por captar, desde o início, minhas aspirações com esse trabalho. Sem este ato generoso não seria possível a conclusão deste curso.

Aos amigos Felipe Café, Letícia Leal e Juliana Batalha, pelo incansável apoio emocional, em especial nos últimos dois anos.

Ao amigo Jaidesson Peres, por sugerir um caminho lúdico e indicar tantas leituras.

Aos amigos do trabalho Zeneide Lopes, Zeny Maciel, Agileudo Fernandes, Jaime Calderon e Aldo Filho, por compreenderem os momentos de minhas limitações e ausências.

“O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no “rir juntos”, que funciona como entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro”.

Hans-Georg Gadamer

“As ocasiões fazem as revoluções”.

Machado de Assis

“Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter”

Carolina Maria de Jesus

# APRESENTAÇÃO

O sistema capitalista, bem assim o patriarcado e o racismo exercem uma forma de opressão, dominação e violência que coloca mulheres em posição de vulnerabilidade. Ainda, um rígido sistema de dominação masculina, caracterizado por uma “violência simbólica”, apreendido e compartilhado, reproduz padrões, comportamentos e condutas que resultam em violência e exploração.

O desmantelamento desse sistema de dominação exige, essencialmente, o conhecimento acerca das raízes da opressão, dominação e violência, bem assim a afirmação, via educação, da condição de agente da mulher. Exige, ainda, a apropriação dos instrumentos normativos que visam proteger os direitos humanos das mulheres. Nesse contexto, com a publicação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, vislumbra-se a possibilidade de sedimentação de uma nova cultura destinada à prevenção da violência de gênero. É que a educação com perspectiva de gênero irá repercutir em todos os setores da sociedade, projetando acentuada educação para a cidadania através do diálogo e respeito ao outro. A nova Lei trouxe ao debate a inclusão, no currículo escolar da rede básica de educação, da temática da violência de gênero, com o intuito de prevenção desse problema. A nova Lei constitui um avanço que contribuirá na prevenção do problema e fortalecimento dos planos de ação e combate à violência de gênero, contemplando mecanismos de prevenção e respeito aos direitos de cidadania das mulheres.

O problema da pesquisa situa-se na busca de respostas a duas questões, quais sejam: a) Em que medida a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 representa um novo paradigma de construção de uma nova cultura social de erradicação da violência que vitimiza mulheres no Brasil? e, b) Em que medida a referida Lei fornece condições de conscientização, engajamento e reconhecimento? Para tanto, o ponto de partida consiste em delinear as raízes da opressão, dominação e violência, bem assim examinar as condições de afirmação da mulher como sujeito-ativo de transformações sociais. Por fim,

busca compreender a importância da educação com perspectiva de gênero como modo de combate à violência, apresentando esboço propositivo para uma educação engajada e pautada na conscientização e no reconhecimento, com formação continuada dos professores.



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - OPRESSÃO, DOMINAÇÃO E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES .....</b>	<b>21</b>
1.1 O patriarcado e a “reificação” .....	21
1.2 Uma relação simbiótica.....	32
1.3 A dominação masculina .....	46
1.4 Desigualdades de gênero e violências contra as mulheres.....	50
<b>CAPÍTULO 2 - AFIRMAÇÃO DA CONDIÇÃO DE SUJEITO ATIVO DA MULHER .....</b>	<b>61</b>
2.1 A construção do sujeito-mulher .....	61
2.2 Condição de agente das mulheres .....	66
2.3 O movimento feminista e o conceito de gênero.....	69
2.4 Educação, Igualdade e Cidadania .....	81
<b>CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO: A LEI Nº 14.164/2021.....</b>	<b>103</b>
3.1 Educação com perspectiva de gênero .....	103
3.2 Paulo Freire e bell hooks: conscientização e engajamento .....	117
3.3 As contribuições da teoria do reconhecimento .....	125

3.4 Implementação da Lei nº 14.164/2021..... 135

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 145**

**REFERÊNCIAS ..... 151**

# INTRODUÇÃO

A curiosidade nos move. É parte da natureza humana a vontade de conhecer e explorar o mundo à nossa volta. A curiosidade é o combustível que nos impulsiona a experimentar o (des)conhecido. Percorrendo o trajeto da vida, vislumbramos e tecemos o mundo. Manguel (2016), na obra *Uma história da curiosidade*, nos direciona a reflexões que retratam nossas inquietações e nosso inconformismo. A sociedade moderna, consumista, nos impôs grandes muralhas, obstaculizando as chances de juntos vivermos nossas curiosidades e, mediante esse interesse mútuo pelo saber, construímos perguntas e produzimos conscientização crítica da realidade que se impõe.

Ao narrar a história da curiosidade, Manguel (2016) nos chama a atenção e propõe que mantemos viva a chama da nossa vontade de conhecer, porquanto nada é irreversível e tudo com o tempo muda, até as velhas e grandes certezas. O passo para mudanças é, sem dúvida, o compartilhamento, o movimento e a busca incessante por respostas. Vivemos um mundo dominado pela vontade dos homens, onde as mulheres são - não raras vezes - invisibilizadas. As mulheres são vítimas das mais atrozes violências. Nossa curiosidade pauta-se na busca de entender as razões que as colocam nessa posição. Ainda, em busca da luz, é preciso tornar essas razões objeto de conhecimento e, em segundo momento, objetos de conscientização. A reversão do estado de submissão é tarefa destinada ao sistema educacional, que deverá promover engajamento e reconhecimento.

O debate sobre as questões de gênero, bem assim da violência contra a mulher no âmbito escolar é uma exigência da sociedade contemporânea. Todavia, é preciso estar atento ao fato de que esse debate esteve à margem dos currículos escolares. Repensar a organização dos projetos pedagógicos é mover em direção à construção de um novo pensar, além de contribuir para subverter situações de opressão, negação e silenciamento das mulheres.

Pasolini (1991, p.37) registrou que “A luz é sempre igual a outra luz. Depois variou: de luz passou a incerta alvorada, que crescia e se alargava. [...] Assim a alvorada nascente foi uma luz fora da eternidade do estilo... [...] e a esperança se fez nova luz.” O ponto de partida de nossa curiosidade é um fenômeno histórico conhecido de todos nós: as mulheres, por milênios, foram sistematicamente excluídas nas diferentes sociedades. O ponto de chegada é alcançar condições de reabilitação das mulheres nos planos econômico, social e cultural. A ferramenta necessária: o novo paradigma educacional previsto na Lei nº 14.164 de 10 de junho de 2021 – instrumento capaz de espriair conscientização, engajamento e reconhecimento.

Como sabido, a estrutura patriarcal machista, somada às condições particulares das mulheres, exerce uma forma de opressão e coloca as mesmas em uma posição de vulnerabilidade. O Brasil, segundo Índices do Atlas da Violência de 2020, entre 2008 e 2018, teve um aumento de 4,2% nos assassinatos de mulheres. Em alguns Estados a taxa de homicídios, em 2018, mais do que dobrou em relação a 2008: é o caso do Ceará, cujos homicídios de mulheres aumentaram 278,6%; de Roraima, que teve um crescimento de 186,8%; e do Acre, onde o aumento foi de 126,6%. Dados publicados no balanço dos atendimentos realizados em 2018 pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, revelam que 22,38% das mulheres em situação de violência sofrem agressões diariamente; em 18,6% dos casos a agressão é semanal, o que demonstra um cenário fragilizado que demanda atenção pública. Nesse contexto, esse estudo pretende-se responder ao seguinte questionamento: Em que medida a nova Lei nº 14.164 de 10 de junho de 2021 representa um novo paradigma de construção de uma nova cultura social de erradicação da violência que vitimiza mulheres no Brasil? Em que medida a referida Lei fornece condições de conscientização, engajamento e reconhecimento?

A recente aprovação da Lei nº 14.164, em 10 de junho de 2021 irá repercutir em todos os setores da sociedade, projetando acentuada educação para a cidadania através do diálogo e respeito ao outro. A nova Lei trouxe ao debate a inclusão, no currículo escolar da rede básica de educação, a temática da violência de gênero, com o intuito de prevenção desse problema. Essa legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, que deverá ser colocada em prática pelas escolas no mês de março (mês da mulher). A nova Lei constitui um avanço que contribuirá na prevenção do problema e fortalecimento dos planos de ação e combate à violência de gênero, contemplando mecanismos de prevenção e respeito aos direitos de

cidadania, que envolve o exercício efetivo e amplo dos direitos humanos das mulheres vítimas de violência.

A Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 cuida-se de uma política pública que visa promover a prevenção a violência contra a mulher, promovendo uma Educação Transformadora de Gênero. A educação com perspectiva de gênero promoverá, igualmente, a desestabilização do patriarcado – causa das inúmeras violências que afetam as mulheres. Isso porque, segundo Marlise Matos:

[...] o patriarcado, entendido aqui como um sistema contínuo de dominação masculina, ainda predomina nas estruturas estatais, mantendo por vezes intactas as formas de divisão sexual do trabalho e perpetuando, por exemplo também, a violência cotidiana que as mulheres sofrem. Insisto em afirmar que tal traço patriarcal do Estado atravessou os tempos e as transformações sociais, políticas e demográficas, mas hoje estamos assistindo a iniciativas de sua desestabilização especialmente através da ação política feminista, que tem pressionado a instituição estatal, para obter ganhos tanto no reconhecimento quanto no esforço de extinguir as históricas desigualdades ainda existentes entre homens e mulheres (MATOS, Marlise, 2014, p. 68)

Justifica-se um trabalho nesta área considerando que a violência contra a mulher representa um problema psicossocial e jurídico de extrema importância nos dias atuais, e suas consequências tornaram-se um problema social e de saúde pública no Brasil. Portanto, a luta contra esse tipo de violência pertence à toda sociedade e principalmente ao Estado; a quem incumbe providenciar medidas efetivas para prevenir e contrapor de forma eficaz o problema em estudo.

Através dessa pesquisa, pretende-se contribuir com a construção de subsídios teóricos para a compreensão do processo de precarização dos direitos humanos de mulheres, verificando os limites e possibilidades de haver uma mudança de paradigma a partir da publicação da nova Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao inserir, nos currículos escolares, a partir do ensino básico, de forma transversal, a prevenção a esse tipo de problema, que pode representar o eixo (política pública) mais importante que já existiu no País sobre o tema.

Cumprir-se destacar que pesquisa pode ser compreendida como o ato de investigar, com o propósito de responder inquietações, sendo uma atividade básica na produção do conhecimento científico, de forma a indagar e construir a realidade. Ela surge de um problema e/ou de uma questão da vida real, propondo-se a construir uma explicação ou compreensão de um fenômeno e, conseqüentemente, influenciando diretamente a sociedade. Nesse sentido, a abordagem escolhida para esta pesquisa é qualitativa, pois se aprofunda no universo dos significados, uma realidade que precisa ser exposta e interpretada. Essa abordagem justifica-se por ser mais adequada para entender a natureza de um fenômeno social, exigindo do pesquisador a observação de alguns preceitos, tais como: a contribuição do processo de mudança de determinado grupo e a compreensão das particularidades do comportamento dos sujeitos (FLICK, 2009).

Pretende-se, assim, expor as raízes da opressão, dominação e violência contra as mulheres. A exposição recorre à bibliografia, essencialmente histórica, pertencente a teóricas e teóricos que debruçaram sobre o tema. Ao expor as razões do problema busca-se, no âmbito dos pensadores da sociologia e filosofia, possível solução ao problema, consistente, sobretudo, na afirmação da condição de sujeito da mulher. Tenta-se influenciar e transformar a realidade social, apresentando categorias possíveis de serem transportadas aos currículos escolares e projetos pedagógicos, quais sejam: a conscientização, o engajamento e o reconhecimento recíproco.

Como método de procedimento utilizar-se-á os métodos histórico e comparativo, uma vez que se pretende, inicialmente, colocar os dados da pesquisa sob uma perspectiva histórica, analisando as formações sociais anteriores e que são precursoras dos aspectos presentes na sociedade contemporânea (FREITAS, 2021); e posteriormente, usar do método comparativo para confrontar os elementos, a fim de obter diferenças ou semelhanças (FEFERBAUM e QUEIROZ, 2019) entre a sociedade, a jurisdição e as formas alternativas de promoção da igualdade entre os gêneros, como é o caso da educação.

Aplicar-se-á, como técnica, a pesquisa bibliográfica baseada em documentação indireta, que servirá de base teórica para o desenvolvimento do estudo (FEFERBAUM e QUEIROZ, 2019). Com a pesquisa bibliográfica, identificar-se-ão as fontes consultadas, tais como: livros, revistas, artigos, periódicos e publicações avulsas atinentes ao tema, que possibilitem construir uma solução para o problema proposto.

No primeiro capítulo, objetivando traçar fundamentos para a conscientização da situação das mulheres, trataremos da opressão, dominação e violência contra as mulheres. O conceito de patriarcado é trazido à discussão, pois é o sistema que, juntamente com o capitalismo, engendra toda forma de subordinação e inferiorização das mulheres. É sabido que a ideologia patriarcal se fundamenta em uma cultura que confere dominação masculina sobre todos os aspectos da vida. Refere-se, portanto, à dominação e poder dos homens sobre as mulheres. A ideologia patriarcal sustenta que apenas os homens são capazes de conduzir a vida social, moral, política e econômica de uma nação. Ainda, sustenta que as mulheres são “fracas” – física e mentalmente -, sendo incapazes de tomar decisões importantes. A obediência e subordinação ao homem são elementos essenciais de uma sociedade patriarcal. Trataremos também da relação entre capitalismo e patriarcado, porquanto são sistemas que se relacionam mutuamente, gerando opressão e exploração do corpo feminino. Para ilustrar todo o sistema patriarcal trazemos à baila o estudo de Pierre Bourdieu (1999) sobre dominação masculina.

A violência contra mulheres e as condutas “reificantes” se reproduzem culturalmente por meio de comportamentos irrefletidos, apreendidos no transcorrer da história, em ambientes como escolas, igrejas, família e Estado.

O antropólogo Pierre Bourdieu (1999) defendeu a ideia de que o homem aprende a lógica da dominação masculina. A mulher, por sua vez, absorve, inconscientemente, essa ordem de coisas. Deste modo, a sociedade, naturalizando comportamentos, legitima a concepção de dominação através das repetições. O antropólogo considera que o sistema de dominação é uma violência simbólica que penetra, via comunicação, todo o tecido social. Para Bourdieu (1999), o dominado reconhece o poder exercido pelo dominante. As escolas, Estado e família colaboram sistematicamente para perpetuação dessa relação de dominação. A dominação masculina é munida de todos os instrumentos necessários para o seu regular funcionamento. O poder simbólico em Bourdieu é construído, por isso não existe culpabilização da vítima, já que devido a essa construção estrutural a mulher acaba se comportando de forma que ratifica sua submissão, ainda que seja não intencional a partir de concepções aprendidas do que é amável, admirável, ela se sensibiliza com essas manifestações e procura se enquadrar nesse perfil. (BOURDIEU, 1999)

Nesse ponto, já começamos a vislumbrar a necessidade de implantação de uma educação com perspectiva de gênero, porquanto instrumento para questionar e desconstruir o processo de dominação erigido.

Em seguida, traçaremos um panorama acerca das situações de desigualdade entre homens e mulheres, bem assim os números da violência no Estado do Acre. Para tanto é preciso contextualizar que a divisão sexual existente em nossa sociedade estabelece, não somente no campo biológico, mas no social, os papéis de homens e mulheres. Os homens exercem o poder, a violência e a política. Já as mulheres devem estar do lado oposto, submissas, cuidadoras, na esfera privada. Nessa lógica está inserida a violência contra a mulher. O conceito de violência contra as mulheres e suas várias formas de manifestação no âmbito público e privado deve ser amplamente divulgado e discutido, expondo todas as suas origens e raízes. A violência contra as mulheres é entendida como ação ou omissão dolosa, baseada no gênero, que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico, dano moral ou patrimonial a mulher, tanto na esfera pública como na privada. Como será demonstrado, a violência contra as mulheres se origina num longo processo histórico de discriminação, separando-as ou distinguindo-as de reconhecimento e direitos políticos, econômicos e sociais. A discriminação justifica e apoia atos de violência interpessoal. O entendimento de violência é normalmente associado ao uso da força física, intelectual ou psicológica par impelir outra pessoa a fazer algo que não é da sua vontade; é tolher, oprimir subjugar e impedir a realização de desejos e vontades individuais sob ameaça. Esta coação e sujeição a outrem é uma violação dos direitos fundamentais do ser humano, é uma forma de restrição da liberdade individual ou coletiva. O capítulo conta com a exposição de dados da violência contra a mulher no Estado do Acre.

Entende-se que qualquer projeto pedagógico, em especial a política pública erigida pela Lei nº 14.164, de junho de 2021, deve iniciar pela inserção, nos currículos e nas práticas de professores e professoras, de conhecimentos acerca origens da opressão e violência contra mulheres. A conscientização das razões da opressão, nos termos de Paulo Freire (2016), é essencial para a consecução da implementação dos ditames da nova Lei, porquanto visa a assunção de postura crítica dos educandos no que se refere a questão das mulheres. Nesse momento, é prudente afirmar que a presente trabalho considera a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 como política pública educacional. Thomas Dye (1984) cunhou a célebre frase que sintetiza bem o que é política pública: o que o governo escolhe ou não fazer. Política pública é o campo do conhecimento que estuda as ações e omissões de um



governo perante determinado problema, visando muitas vezes propor novas ações ou mudanças de rumo nas ações em curso (AGUM, Ricardo et al., 2015, p. 15, 16).

No segundo capítulo, trataremos da afirmação da condição de sujeito ativo da mulher no pensamento de Alain Touraine e Amartya Sen. A perspectiva dos autores possibilita condições de engajamento do sujeito mulher. O primeiro leciona que a mulher pode ser protagonista de mudanças de si e da sociedade. O segundo, aduz que a educação é primordial à afirmação da mulher como agente ativo de melhorias, sobretudo no âmbito econômico. O capítulo, ainda, explana as contribuições do movimento feminista. Para tanto, traça um breve histórico da história do feminismo, apresentando suas principais nuances e formas, com destaque para os marcos normativos. Por fim, destaca-se a importância da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher. A referida Convenção é considerada o grande instrumento jurídico das mulheres, pois representa inspiração e determinação vinculante aos Estados-Partes, no sentido de que estabeleçam e implementem leis, decisões judiciais e, principalmente, políticas públicas que promovam e garantam a igualdade dos direitos das mulheres, erradicando todas as formas de discriminação contra elas. Vale ressaltar que o texto da Convenção, em seu artigo 10, trata da educação e consta, inclusive, com várias Recomendações Gerais do Comitê CEDAW que precisamente ajudam a compreender o quanto a educação é ferramenta e condição do exercício de todos os direitos previstos na Convenção.

Nesse ponto é imperioso salientar que o conjunto de normas internacionais de proteção aos direitos das mulheres atualmente envolve diversas e complexas demandas de reconhecimento e igualdade, passando por temas como o direito à igualdade formal perante a lei, a liberdade sexual e reprodutiva, o fomento da igualdade econômica, a redefinição de papéis sociais, o direito à diversidade sob as perspectivas de raça e etnia, e ao acesso à justiça integral e irrestrita. O direito a educação mereceu tratamento no artigo 10 da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher.

É digno de nota que o direito à educação para todos tem sido crescentemente reconhecido pela comunidade global como instrumento estratégico à consecução da igualdade, do desenvolvimento, da paz e do exercício pleno da cidadania.

No último capítulo apresentaremos as perspectivas para uma educação voltada a prevenção da violência contra mulheres. É importante que as instituições de ensino incorporem, nos currículos escolares, a educação com perspectiva de gênero nas escolas. Isso porque corrobora com o desenvolvimento social. É que toda vida humana merece proteção, respeito e consideração. A educação, além de permitir conhecimento, pauta condutas. Assim, propicia engajamento e reconhecimento – conceitos primordiais à consecução da justiça e erradicação da violência. Tem-se que Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 é instrumento de política pública educacional que visa inserção e prevenção da violência contra mulher. A lei deve ser tratada como novo paradigma socioeducacional.

Em momento seguinte serão tratadas as teorias sobre conscientização e engajamento, formuladas por Paulo Freire e bell hooks, respectivamente. Trataremos, ainda, da teoria do reconhecimento e sua contribuição para implementação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. A teoria do reconhecimento foi formulada por Axel Honneth no contexto das lutas identitárias de reconhecimento e fundamentam-se na necessidade de autorrealização do sujeito, com os aspectos na criação de laços afetivos, afirmação de direitos e estima social.

É preciso registrar que o presente estudo se vincula à linha de pesquisa Direito, Cidadania e Políticas Públicas do Programa de Pós Graduação em Direito da UNISC. Insere-se, ainda, em projeto de pesquisa desenvolvido pela orientadora, Professora Dra Marli Marlene Moraes da Costa, cujo tema envolve a efetividade da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.

Por fim, o trabalho visa sustentar que a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 é uma política pública educacional preventiva que deve ser implementada com o objetivo de realização dos fundamentos da República e prevenção da violência contra as mulheres. Parte-se do pressuposto que a escola é um espaço de socialização para crianças, jovens e adultos. Assim, para que se alcance os ideais democráticos – principalmente quanto ao direito a uma vida sem violência – é necessário que a discussão sobre gênero e diversidade sexual esteja presente no dia a dia escolar. A discussão sobre a questão de gênero e diversidade faz parte da educação em direitos humanos, porquanto se respalda na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Pensando a escola como instituição reprodutora de ideologias e de valores da sociedade patriarcal, a mesma pode ser transformadora ou opressora. A implementação da Lei busca uma escola que promova conscientização, engajamento e reconhecimento. Deste modo, a prática

docente comprometida com a transformação social e empoderamento do sujeito-mulher deve, necessariamente, voltar-se para discussão daquelas que foram silenciadas historicamente.



# CAPÍTULO 1

## OPRESSÃO, DOMINAÇÃO E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

---

### 1.1 O PATRIARCADO E A “REIFICAÇÃO”

José Saramago (1988), no conto “A ilha desconhecida”, nos apresenta um homem que foi bater à porta do rei pedindo-lhe um barco. O rei, espantado, perguntou porque o homem queria um barco, ao que o homem respondeu: “para ir à procura da ilha desconhecida”. O presente trabalho é a busca pela “ilha desconhecida”. Expliquemos. O movimento feminista, em especial na metade da década de 1970, contribuiu para disseminação da consciência de problemas sociais que afetam, sobretudo, populações pobres do sul marginalizado. É que, nessa quadra histórica, o movimento feminista foi alçado à prática ético-política direcionada a questões voltadas para a pobreza, à crescente violência, a condição da mulher negra, a falta de representatividade das mulheres no cenário político e a relação predatória que estabelecemos com o meio ambiente. Todavia, a despeito da aceitação e do endosso da população a essas questões, temos que as práticas sexistas, misóginas e violentas contra as mulheres ainda persistem. Movido pela curiosidade epistemológica, pretendeu-se, nesse momento, conhecer o sistema que engendra e perpetua as violências contra as mulheres: o patriarcado e as práticas de “reificação”. O conhecimento desses pontos exige, conforme profetiza José Saramago, que saíamos da ilha para conhecer a ilha.

O patriarcado é um sistema ideológico em que a construção social do masculino assume a função de parâmetro universal para o estabelecimento de

todas as relações de uma determinada comunidade. A partir do estabelecimento dessa universalização, que tem seu marco inicial na era neolítica (há dez mil anos), os homens passaram a exercer, frequentemente, poder absoluto sobre todos os aspectos da vida das mulheres.

Na lição de Maria Miess “o patriarcado é um sistema social, cultural, econômico e político global que determina a vida da mulher desde o nascimento até a morte” (MIESS, 2022, p. 25). É, portanto, a demonstração e a institucionalização da totalidade da dominação masculina. Sugere, assim, que homens têm poder absoluto em todas as instâncias importantes da sociedade, e exercem o conjunto dos poderes morais, políticos e econômicos. Os homens, ainda, codificam comportamentos, bem assim tomam decisões que envolvem toda a sociedade. É um sistema de dominação masculina, que tem como característica, essencialmente, a “reificação” da sexualidade, do corpo e da força de trabalho das mulheres. A codificação de comportamentos e as condutas reificantes assentam-se na arquitetura do edifício social, que pode ser distinguido, numa perspectiva materialista, em infraestrutura ou alicerce e a superestrutura, onde repousa a ideologia, instrumento que conduz ou permite a “reificação” enquanto prática de coisificação e objetivação do humano. É que a ideologia, segundo Marta Harnecker (HARNECKER, 1971, p. 99/100):

dá coesão aos indivíduos em seus papéis, em suas funções e em suas relações sociais. A ideologia impregna todas as atividades do homem, compreendendo entre elas a prática econômica e a prática política (...). Está presente nas atitudes e nos juízos políticos, no cinismo, na honestidade, na resignação e na rebelião. Governa os comportamentos familiares dos indivíduos e suas relações com os demais homens e com a natureza. Está presente em seus juízos acerca do ‘sentido da vida’ e assim por diante. A ideologia se acha a tal ponto presente em todos os atos e gestos dos indivíduos que chega a ser indiscernível de sua ‘experiência vivida’ e, por isso, toda análise imediata do ‘vivido’ está profundamente marcada pela ação da ideologia. Quando se pensa estar diante de uma percepção obscura e nua da realidade ou de uma prática pura, o que ocorre, na verdade, é que se está diante de uma percepção ou de uma prática “impura”, marcada pelas estruturas invisíveis da ideologia. Como não se percebe a ação, a tendência é para tomar a percepção das coisas e do mundo por percepção das “coisas mesmas”, o que não ocorre sob a ação deformadora da ideologia.

O sistema de dominação masculina é uma criação histórica que perpassa todas as culturas. Deste modo, homens e mulheres, em todas as épocas e espaços, contribuíram para sua formação. Inicialmente, o *locus* de sua criação, organização e reprodução foi a família patriarcal, que definia as regras, valores e costumes. O embrião das famílias pode ser encontrado com o advento da transição do nomadismo para o sedentarismo, durante a era neolítica da pré-história. É que, com o desenvolvimento do arado, emergiu a criação de técnicas de caça, agricultura, domesticações e moradias, o que viabilizou o surgimento de vidas sedentárias. A figura masculina ganhou especial destaque nesse cenário, porquanto o homem passou a dominar, de modo exclusivo, a produção de suprimentos e, sobretudo, os seus excedentes. Ainda, a cultura sedentária forneceu ao homem conhecimentos importantes sobre a reprodução humana. Certo de sua capital importância no processo, o homem passou a dominar a vida sexual da mulher, exigindo-lhe fidelidade. A fidelidade visava garantir a paternidade e a proteção de bens. A mulher ficou restrita, portanto, ao ambiente doméstico.

As definições da essência do masculino e do feminino, bem assim os papéis sociais impostos a homens e mulheres eram apreendidos no seio familiar, afetando, contudo, as feições do próprio Estado. É que as expectativas no exercício dos papéis, não raras as vezes, foram colocadas nas leis e códigos vigentes. A família, antes mesmo da criação da civilização ocidental, regulou aspectos da sexualidade das mulheres e, também, suas formas de trabalho e interações sociais. A formação das famílias objetivava, primeiramente, o aumento do patrimônio, colocando os sentimentos e laços afetivos em segundo plano. Aqui já conseguimos vislumbrar uma conduta reificante. Assim, a domesticação da mulher é consequência imediata da ganância masculina em assegurar a posse e herança de sua descendência. A circunstância de que a maternidade é certa e a paternidade incerta foi (e ainda continua sendo) um assombro ao modelo patriarcal. A reificação da sexualidade feminina, bem assim seu rigoroso controle, impôs uma dinâmica especial ao patriarcado, pois contribuiu para sistematização de uma divisão sexual do trabalho e a construção de papéis marcados de gênero.

A edificação do patriarcado como esse sistema totalitário centra-se, fundamentalmente, em dois aspectos essencialmente interligados: a) no modo em que se estabeleceram relações de trabalho (ou no modo como se deu a divisão sexual do trabalho) e; b) na apropriação primitiva e violenta da capacidade reprodutiva da mulher. No período neolítico, as mulheres eram

encarregadas das tarefas da casa, da educação dos filhos, bem assim do cuidado com a terra e preparo dos alimentos. A historiadora Gerda Lerner ressalta, ainda, que no referido período, o progresso da agricultura incentivou o intercâmbio de mulheres entre tribos (LERNER, 2019). É que uma sociedade com mais mulheres poderia produzir mais filhos, que poderiam trabalhar na produção e no acúmulo de excedentes. É notório, portanto, o poder e “direitos” que homens tinham sobre as mulheres. As mulheres eram tratadas como recursos e objetos a serviço da vontade masculina. O exemplo mais marcante foi, sem dúvidas, os casamentos arranjados em benefício de famílias.

Seguindo a marcha histórica de dominação, como reflexo das conquistas tribais, os homens passaram a escravizar mulheres. Consequentemente, apropriaram-se de seus corpos e de sua prole. Os serviços sexuais constituíam, de modo encarnado e visceral, aspecto da mão de obra feminina. Os filhos das escravas eram propriedade absoluta dos senhores. Percebe-se, assim, que a escravidão de mulheres, precedeu a formação da sociedade de classes e sua respectiva opressão. Gerda Lerner ensina, nesse ponto, que “as diferenças de classes foram, em seu início, expressas e constituídas em termos de relações patriarcais” (LERNER, 2019, p.262). Todavia, registra que a classe não pode ser analisada separadamente do gênero. É que classe é expressa em termos relacionados ao gênero (LERNER, 2019). Voltaremos a esse ponto no tópico seguinte.

Houve, ainda, sociedades em que as filhas de famílias pobres eram negociadas e vendidas para casamentos ou prostituição, tudo com o objetivo de manter, economicamente, as próprias famílias. Os homens mediavam tais negociações e eram, exclusivamente, os beneficiados com o produto desse comércio de mulheres. Nasce, assim, o que conhecemos como acúmulo de propriedade privada. Nessa esteira, Lerner lembra que a “escravização de mulheres de tribos conquistadas tornou-se não apenas um símbolo de *status*, mas permitiu que conquistadores acumulassem riqueza tangível por meio da venda ou negociação de produtos de trabalho escravo” (LERNER, 2015).

Nesse contexto, nota-se a cristalização de um sistema de objetificação não da mulher em si, mas de sua sexualidade e de sua capacidade reprodutiva. A amplitude de liberdade das mulheres é, portanto, mais restrita do que a liberdade dos homens. As mulheres sempre estiveram relegadas às trocas e mercancias de casamento. Os homens, por sua vez, os beneficiários diretos dessas transações. O referido cenário acentuou a solidificação de papéis de gênero. A manifestação mais próxima é, sem dúvida, a atribuição da figura



de caçadores e guerreiros aos homens. O estabelecimento desse papel consolidou o homem como o detentor do poder sobre todas as pessoas de tribos conquistadas. Em uma perspectiva de divisão de classes temos que a posição da mulher é consolidada por meio de suas relações sexuais, enquanto a posição dos homens é fundada nas suas relações com os meios de produção. Os homens que detêm os meios de produção também, conjuntamente, exploram as mulheres sexualmente. Lerner nos conta que “Na Antiga Mesopotâmia, na Antiguidade clássica e em sociedades escravocratas, os homens dominantes também adquiriam, como propriedade, o produto da função reprodutiva” (LERNER, 2019, p. 265). Os filhos das mulheres eram usados como trabalhadores, negociados para casamentos ou vendidos como escravos. Os senhores, desse modo, apropriavam-se da vida dos filhos das mulheres. Ao que se constata, para as mulheres, o pertencimento a uma classe era, fundamentalmente, mediado por seus vínculos sexuais. Isso porque era por intermédio do homem que a mulher alcançava os recursos imprescindíveis à sua subsistência, solidificando sua total dependência e subordinação. Essa característica tornou o patriarcado pungente e fortalecido, porque implicava exercício de violência. A base da violência, da opressão e da exploração das mulheres é, sem dúvida, a reificação de sua sexualidade e de sua capacidade reprodutiva - que se tornaram objeto de comércio exercido por homens.

Nesse ponto, é importante destacar que existe uma corrente de pensamento que, acertadamente, inclui o acesso sexual ao corpo feminino na teoria política do contrato social. É o que defende Carol Pateman. Ao falar sobre o contrato sexual que estabelece o patriarcado moderno e a dominação masculina sobre as mulheres, Pateman (1993, p. 16-17) afirma que o contrato social original é um pacto sexual-social, mas a história do contrato sexual tem sido omitida/sufocada. Além da liberdade está em jogo “a dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas”. Portanto, o contrato social é uma história de liberdade e o contrato sexual é uma história de sujeição, sendo que o contrato original cria ambas: a liberdade e a dominação. Nas palavras da autora:

[...] O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é sexual no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres -, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens aos corpos das mulheres. O contrato original cria o que chamarei, seguindo Adrienne Rich, de “lei do direito sexual

masculino”. O contrato está longe de se contrapor ao patriarcado; ele é o meio pelo qual se constitui o patriarcado moderno (PATEMAN, 1993, p. 17).

Pateman (1993, p. 18) pretende deixar claro que o contrato sexual na sociedade patriarcal faz parte do contrato original, e ignorá-lo seria ignorar metade do contrato original. A sociedade civil patriarcal está dividida em duas esferas, a pública e a privada, mas só se presta atenção a uma delas. “A história do contrato social é tratada como um relato da constituição da esfera pública da liberdade civil. A outra esfera, a privada, não é encarada como sendo politicamente relevante.” Como se propagou, erroneamente, a ideia de que o contrato social é algo distinto do sexual, este último se restringiria à esfera privada, razão pela qual o patriarcado não daria respeito ao espaço público, não tendo para ele nenhuma relevância. Para contra-argumentar este raciocínio equivocado, Pateman (1993, p. 18-19) aduz que,

ao contrário, o direito patriarcal propaga-se por toda a sociedade civil. O contrato de trabalho e o que chamarei de contrato de prostituição, ambos integrantes do mercado capitalista público, sustentam o direito dos homens tão firmemente quanto o contrato matrimonial. As duas esferas da sociedade civil são separáveis e inseparáveis ao mesmo tempo. O domínio público não pode ser totalmente compreendido sem a esfera privada e, do mesmo modo, o sentido do contrato original é desvirtuado sem as duas metades interdependentes da história. A liberdade civil depende do direito patriarcal (PATEMAN, 1993, p. 18-19).

As estruturas patriarcais contaminam toda a sociedade, não estando adstrita ao espaço privado, mas também impregnam o Estado. A divisão social em duas esferas serve apenas para fins analíticos, todavia, para ser possível a compreensão do todo social, são inseparáveis. O contrato original possui um caráter masculino, que se caracteriza como um contrato entre homens, o qual possui como objeto as mulheres, em que as diferenças sexuais são convertidas em diferenças políticas, de modo que a uma parte é garantido o direito de liberdade, e à outra, o dever de sujeição, sendo o patriarcado daí decorrente uma forma de expressão do poder político, razão pela qual devem ser analisados conjuntamente (PATEMAN, 1993).

Ao analisar o patriarcado como um sistema político, que como tal se estende às famílias, às relações trabalhistas, sexuais e a outras esferas, passou a ser possível enxergar até onde se estendia o controle e domínio sobre as mulheres, popularizando-se a ideia de que *o pessoal é político*. A partir de então, as mulheres passaram a perceber que aquilo que pensavam ser problemas individuais eram na verdade experiências comuns a todas, resultado de um sistema opressor (GARCIA, 2015).

Com a afirmação *o pessoal é político*, pretende-se dizer que o que acontece na relação entre os sexos na vida pessoal não é imune à dinâmica de poder e “que nem o domínio da vida doméstica, pessoal, nem aquele da vida não-doméstica, econômica e política, podem ser interpretados isolados um do outro”. Na teoria política a vida familiar é pressuposta e não discutida, tendo sido encargo do feminismo problematizar as relações de poder nas famílias, como se vê a seguir:

Ainda que nem sempre explicitado, “o pessoal é político” na verdade tornou-se a afirmação que sustentou o que a maioria das pensadoras feministas estava dizendo. Feministas de diferentes tendências políticas, e em uma variedade de disciplinas, revelaram e analisaram as conexões múltiplas entre os papéis domésticos das mulheres e a desigualdade e segregação a que estão submetidas nos ambientes de trabalho, e a conexão entre sua socialização em famílias generificadas e os aspectos psicológicos de sua subordinação. Desse modo, a família se tornou, e vem se mantendo desde então, central à política do feminismo e um foco prioritário da teoria feminista. (OKIN, 2008, p. 314).

O patriarcado moderno abandonou o caráter paternal, deixando de se estruturar no parentesco e no poder dos pais, passando a se pautar na subordinação das mulheres aos homens enquanto homens, ou enquanto fraternidade, criando assim o patriarcado fraternal moderno. Tal conclusão decorre do fato de “o poder de um homem enquanto pai é posterior ao exercício do direito patriarcal de um homem (marido) sobre uma mulher (esposa)”, devendo-se abandonar a acepção de poder paterno do direito patriarcal e passar a compreendê-lo como direito sexual (PATEMAN, 1993, p. 18).

Ao encontro deste entendimento, Delphy (2009, p. 173) afirma que o termo patriarcado mudou de sentido, inicialmente por volta do século XIX, com as primeiras teorias dos “estágios” da evolução das sociedades humanas, e posteriormente no final do século XX, com a “segunda onda” do feminismo surgida na década de 1970 no Ocidente. De acordo com esta nova acepção feminista, o termo patriarcado significa “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens”. Ele é, assim, quase que sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres”, distinguindo-se deles em virtude de duas características: por um lado designa um sistema e não relações individuais; por outro lado, as feministas opuseram a distinção de patriarcado e capitalismo, deixando claro que não se trata da mesma coisa, para explicitar que a subordinação das mulheres não é uma consequência exclusiva do capitalismo, um não se reduzindo ao outro.

Na lição de Saffioti o patriarcado é uma relação civil, que confere direitos sexuais aos homens sobre as mulheres e, ainda, configura um tipo hierárquico de relação que invade todos os aspectos da vida social. Por fim, tem uma base material, corporifica-se e representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (SAFFIOTI, 2015, p. 60). A partir da construção do masculino e do feminino, temos que não há comunidade alguma sem gênero. Dessa solidificação, desde as sociedades de caça e coleta, advém uma divisão orgânico-social do trabalho, conhecida como divisão sexual do trabalho. Naquelas sociedades, como dito anteriormente, a caça cabia aos homens e a coleta às mulheres. Saffioti destaca que a caça respondia muito pouco pela efetiva subsistência da família, porque era incerta. Todavia, havia uma distribuição igualitária das tarefas (SAFFIOTI, 2015). A transição para sociedades desiguais foi produto dos fatores elencados acima, quais sejam: a produção de excedentes na agricultura e o domínio do homem sobre a capacidade reprodutiva da mulher. Assim, é possível vislumbrar uma relação simbiótica entre formação do patriarcado e capitalismo, o que desenvolveremos no tópico seguinte.

No caso do Brasil, é possível falar em três formas de patriarcalismo: o primeiro é oriundo dos povos originários que viviam o período denominado neolítico superior, marcado por uma rígida divisão de tarefas; o segundo, proveniente do Ocidente Cristão, se baseava na crença de que a mulher é pecadora e responsável pela expulsão de todos do paraíso; o terceiro, por fim, procedente “das Áfricas”, é caracterizado pela poligamia, pelo tabu da esterilidade e pelo rigoroso sistema de controle da sexualidade feminina. Os povos originários no Brasil, por ocasião da chegada dos Europeus, viviam o

período neolítico superior, ou seja, divisão de tarefas bastante definidas. Os homens eram responsáveis pelas guerras, caça, pesca, liderança tribal, relações externas, construção das aldeias, canoas, armas, produção do fogo e derrubada das matas. Às mulheres estava destinado o plantio, a colheita, o preparo de alimentos, a limpeza, organização do ambiente e o cuidado com crianças e velhos. Após, com o início da colonização, surge a necessidade de constituição de famílias. Todavia, o número de mulheres europeias era insuficiente. Deste modo, os europeus subjugaram sexualmente as índias. Aqui fica evidente a vertente sexual do contrato social. Com a chegada dos Europeus no Brasil introduziu-se o patriarcado cristão, representado pela visão de inferioridade e submissão das mulheres. O pano de fundo na Europa era o movimento de “caça às bruxas” e a Inquisição. À época já se contava com vários escritos que firmavam a ideia de que a mulher era um ser diabólico, a quem se atribuía a responsabilidade pela expulsão do paraíso. Ainda, tem-se concepção médica; que descrevia o corpo feminino como inferior ao corpo masculino. Contava-se que a mulher era um ser lunar, noturno, diabólico. Os médicos recorriam a inúmeras metáforas com a finalidade de propagar comparações que colocavam as mulheres em situação de menoridade e submissão aos homens. Por fim, proveniente “Das Áfricas” veio a herança da presença do homem forte e poderoso, praticante da poligamia e preocupado em perseguir e expulsar mulheres estéreis dos vilarejos, marcando um rigoroso controle da sexualidade feminina.

Segundo a historiadora Mary Del Priore (PRIORE, 2020, p. 15):

“Embora o continente africano não forme um bloco uno, as escravizadas vinham de nações organizadas em clãs, onde a poligamia era corrente e onde viviam submissas aos códigos de conduta de uma sociedade hierarquizada, estruturada segundo rígidos padrões de comportamento e tradições religiosas. Nelas, o chefe poderoso era aquele que sabia amparar generosamente, reunindo todos os membros de uma família numerosa. Privilégios e poderes ficavam nas mãos dos homens, cuja importância era definida pelo número de filhos que engendrassem. “Papai” ou “Bigman”, era o chefe. Cada um poderia ter quantas esposas conseguisse sustentar, e cada esposa viveria na única perspectiva da maternidade, tão valorizada quanto o vínculo entre as pessoas e os espíritos ancestrais”.

Para além desses patriarcados, a Igreja Católica, a partir do Concílio de Trento (1535/1537), cuidou de consolidar os papéis sexuais dentro do sacramento do matrimônio. O casamento tinha finalidade de controlar as populações. A relação com a Igreja permeia, então, a formação das famílias que estavam se constituindo no primeiro momento da colonização, sob o mote dos três patriarcados citados acima. O matrimônio, frise-se, tinha uma única e exclusiva finalidade: a procriação. Nesse contexto, cabia à mulher o papel de ser mãe. É um cenário de adestramento absoluto da sexualidade feminina. Lamentavelmente, o patriarcado conta com a cooperação de mulheres. Os instrumentos utilizados para obter a referida cooperação são: a doutrinação de gênero e, sobretudo, a ausência de uma educação com perspectiva de gênero. Nesse ponto, Lerner preceitua: “Há milênios as mulheres participam do processo da própria subordinação por serem psicologicamente moldadas de modo a internalizar a ideia da própria inferioridade”. (LERNER, 2019, p. 268).

Como descrito, há diversas teorias que analisam o patriarcado. Contudo, o fundamento principal desse rigoroso sistema é compartilhado por todas as teorias, qual seja: o patriarcado é uma forma de organização hierárquica e desigual dos sexos. Essa organização foi capaz de naturalizar desigualdades que foram sendo construídas ao longo da história em cada comunidade, com o objetivo precípua de conferir aos homens o poder e controle sobre todos os aspectos da vida humana, em especial sobre a vida das mulheres. Nesse ponto da discussão, convém registrar um aspecto importante: é preciso conhecer o patriarcado e questioná-lo, desvelando, portanto, sua naturalização.

A partir do conhecimento e identificação do patriarcado, através da educação, a comunidade, em especial crianças e adolescentes, poderão criar mecanismos de ruptura com o que está rigidamente colocado. Isso porque “quando se afirma que é-natural que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, naturalizando um resultado da história” (SAFFIOTI, 1987, p. 11). O silêncio e a omissão no que toca às consequências nefastas do patriarcado é o caminho mais célere e violento para legitimar a suposta superioridade do homem. A naturalização dessa divisão deve ser questionada e rechaçada.

A falta de conhecimento acerca do patriarcado é um exitoso projeto que tem como objetivo manter as mulheres subordinadas. A mudança, partindo da apropriação do conhecimento, é necessária. Esse sistema de dominação, que tem sido causa de violências atroz sobre o corpo das

mulheres, deve ter seus pressupostos, valores e definições combatidos. Acredita-se que é possível, por meio da educação, espalhar uma consciência de igualdade absoluta para além do gênero. Isso demanda: a) a compreensão das mulheres de que pertencem a um grupo subordinado; b) o pertencimento a esse grupo é causa de violação de direitos e injustiças; c) a compreensão de que essa subordinação não é natural, mas imposta pela sociedade, pelo poder e, essencialmente, pelo capitalismo; d) que todos, homens e mulheres, em especial crianças e adolescentes em idade escolar, desenvolvam senso de irmandade; e) a união das mulheres em torno de objetivos e metas com vistas a mudar a situação; f) a criação de uma visão alternativa para o futuro, pautada na preservação do meio ambiente, na subsistência e no respeito mútuo e; g) o conhecimento da rede legal, nacional e internacional, de proteção dos direitos humanos das mulheres.

Por fim, é imprescindível salientar que a violência é o instrumento mais contundente do patriarcado. É que a violência direta foi o meio pelo qual as mulheres, o meio ambiente e os países do sul global foram coagidos a servir aos homens, principalmente homens brancos e europeus.

Segundo MIESS “sem tal violência, o Iluminismo europeu, a modernização e o desenvolvimento não teriam acontecido” (MIESS, 2022, p. 32). No continente europeu, durante o Iluminismo, podemos constatar a brutal perseguição e matança de mulheres tidas como bruxas, tudo como forma de controlar corpos rebeldes que resistiam aos cercamentos e consolidação da acumulação da propriedade privada em escala mundial. MIESS destaca que se descobriu nesse período “tortura usadas para forçar uma mulher a confessar que havia praticado feitiços para prejudicar um vizinho ou que tinha cooperado ou dormido com o diabo” (MIESS, 2022, p. 33). Ainda hoje o uso da violência é visível, como podemos detectar no estupro de mulheres durante conflitos armados e o crescente número de assassinatos perpetrados contra mulheres em nome das mais diversas causas, quais sejam: disputa de territórios, tráfico de drogas, proteção da honra, desemprego entre outras.

Com essa consideração é importante traçar a relação entre dominação, opressão e violência contra as mulheres e sistema capitalista. É que capitalismo está fundamentalmente ligado ao patriarcado, não como legado, mas como necessidade (ARRUZZA, 2015). Sob o ponto de vista do marxismo clássico, a educação transformadora e emancipatória das mulheres, está ligada à luta de classes e não pode estar dissociada da ruptura do sistema capitalista de produção. É que, segundo Saffioti (SAFFIOTI, 1975, p. 35):

O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individuação inaugurado pelo modo de produção capitalista, a mulher contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção (...) o único feminismo radical do ponto de vista político é o feminismo socialista, pois ser radical significa tomar as coisas pela raiz. Ainda que concorde com a afirmação de Marx, de que a raiz das coisas é o homem, leva-se o raciocínio da estratégia de luta proposta um pouco mais adiante. O ser humano é, efetivamente, a raiz de todas as coisas, mas a raiz das desigualdades presentes nas sociedades regidas pelo patriarcado-racismo-capitalismo reside exatamente na já referida simbiose.

É preciso, portanto, conhecer a fusão entre patriarcado e capitalismo. É que um projeto de transformação das condições das mulheres requer considerar importante uma unidade dialética entre a relação entre dominação, opressão, violência, capitalismo e questões étnico-raciais, isso como forma de apreensão das contradições que constituem a realidade concreta.

## **1.2 UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA**

Segundo Cinzia Arruzza (2015) a relação entre dominação e opressão das mulheres está diretamente relacionada à questão da relação estrutural entre patriarcado, capitalismo e racismo. A referida autora salienta que esse tema foi objeto de profundos debates na década de 1970, em especial entre teóricos e partidários do pensamento materialista e feminista-marxista. A questão principal que movia as referidas teóricas centrava-se, segundo Arruzza (2015) nas seguintes indagações: seria o patriarcado um sistema autônomo em relação ao capitalismo? Ou ainda: é correto falar em patriarcado para nomear opressão e desigualdade de gênero?



Acredita-se, contudo, que existe uma profunda simbiose entre os referidos sistemas, em especial quando se notabiliza a feminização e precarização do trabalho, sobretudo o feminino, o impacto da racionalização neoliberal na vida e nas condições de trabalho das mulheres, a feminização da dívida, o encarceramento sem precedentes das mulheres e a crescente onda de violências praticadas contra o corpo feminino, a ponto de autoras destacarem que há uma verdadeira guerra contra e/no corpo das mulheres (GAGO, 2022).

Ocorre que, faz-se necessário perscrutar qual o *mote* teórico que permite estabelecer a conexão/simbiose da relação estrutural entre capitalismo e patriarcalismo como sistema de opressão de gênero. Para tanto, é preciso tecer alguns pontos iniciais. Vejamos.

A produção capitalista funda-se, sobretudo, na produção de mais-valia, que tem como condição possibilitadora a apropriação privada dos meios de produção e os produtos do trabalho humano. Esse modo de produção sobrevive e se atualiza com a exploração do trabalho. A produção de excedentes, propulsores do resultado “mais-valia”, além de engendrar uma divisão social e sexual do trabalho, produz “reificação” e colonização do corpo-território, em especial do corpo feminino. Os reflexos dessa divisão espraiam-se por toda dinâmica da vida social. Marx (2013, p. 262) elucida esse processo ao apreender os pressupostos da relação capital-trabalho nos seguintes termos:

A relação capital-trabalho pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista se apoie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. Portanto, o processo que cria a relação capital-trabalho não pode ser outra coisa que não o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho.

O autor prossegue:

Embora o lucro de cada movimento singular do capital decorra da exploração do trabalhador livre pelo proprietário (de meios de produção e/ou de recursos sociais de produção), a conversão de dinheiro em capital envolve toda a vida social numa

complexa relação que repousa sobre a produção generalizada e caótica de trabalhadores cada vez mais ‘livres’, expropriados de todos os freios à sua subordinação mercantil. Somente em presença dessas condições sociais o processo produtor de mercadorias, no qual reside a extração do mais-valor, pode se realizar. É por obscurecer, por velar tal base social, que a produção capitalista, ou o momento da atividade produtiva de valorização do capital se apresente como meramente ‘econômico’, apesar de envolver toda a existência social.

Nesse sentido, é possível constatar que o capitalismo não é apenas um padrão normativo de produção. Pelo contrário, é um extenso, colonizador, complexo e expansivo processo histórico-social. Nessa direção é, necessariamente, ligado ao patriarcado e ao racismo, não como legado, mas como necessidade intrínseca, pois na formação da classe trabalhadora é possível constatar a existência de expressões de hierarquia. Mirla Cisne (CISNE, 2014, p. 23) preceitua que “as diferenças hierárquicas que a constitui são apropriadas pelo capital na sua dinâmica de produção e reprodução de desigualdades associadas ao seu processo de acumulação”. Dentre essas diferenças temos a de sexo.

A constatação da relação entre o capitalismo e patriarcado pode ser retirado, também, do esclarecimento de Engels (1979, p. 22) nos seguintes termos: “(...) o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino”. Nesse sentido, considerando que a origem do antagonismo de classe coincide com a dominação do homem sobre a mulher, é imperioso analisar a simbiose entre capitalismo e patriarcado. Isso porque é claro que esses antagonismos servem para atender interesses masculinos dominantes, em especial no que toca a reprodução da propriedade privada e, conseqüentemente, perpetuação de violências contra as mulheres. É, pois, um reforço ao sistema de dominação e a “reificação” do corpo feminino.

Há quatro teses ou *motes* teóricos que tratam da simbiose entre patriarcado e capitalismo. São: a) a tese da indiferença do capitalismo sobre a dominação, opressão e violência de gênero (WOOD, 2011); b) a tese unitária (ARRUZZA, 2015), c) a tese da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989) e a d) tese da consubstancialidade e coextensividade das relações sociais (KERGOAT, 2010; SAFFIOTI, 2004; CISNE, 2014).

A tese da indiferença é defendida por Ellen Meisins Wood. Wood (2011) considera que as situações de opressão de gênero são heranças de formações sociais e modos de produção anteriores ao nascimento do capitalismo. A autora defende que o capitalismo não possui relação com o patriarcado. Isso porque eventual igualdade racial ou de sexo/gênero não é antagonica ao capitalismo, porquanto o sistema capitalista não recorre às identidades sociais das pessoas que explora. O sistema é, portanto, indiferente ao alvo que usará como corpo explorado. Assim, a relação entre exploração no capitalismo e opressão de gênero é meramente instrumental. Nesse sentido:

Embora o capitalismo possa usar e faça uso ideológico e econômico da opressão de gênero, essa opressão não tem um *status* privilegiado na estrutura do capitalismo. Ele poderia sobreviver à erradicação de todas as opressões específicas das mulheres, na condição de mulheres – embora não pudesse, por definição, sobreviver a erradicação da exploração de classe. Isso não quer dizer que o capitalismo tenha passado a considerar a liberação das mulheres necessária ou inevitável. Mas significa que não há necessidade estrutural específica de opressão de gênero no capitalismo, nem mesmo uma forte predisposição sistêmica para ela (WOOD, 2011, p. 232).

Contudo, atualmente, há estudos interessantes a respeito da ligação entre exploração dos corpos femininos e o nascimento do capitalismo. É o exemplo da obra “O Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva”, de Silvia Federeci. Nesse livro, Federeci (2017, p.11) conclui que a opressão das mulheres “na sociedade capitalista não é legado de um mundo pré-moderno, mas sim uma formação do capitalismo, construída sobre diferenças sexuais existentes e reconstruídas para cumprir novas funções sociais”. Particularmente, considerando que o capitalismo é um sistema parasitário e se perpetua violentamente há séculos, parece-nos que não deve ser afastado o caráter de necessidade de colonização de corpos femininos como *mote* próprio de sobrevivência do sistema. O sistema patriarcal é funcional em relação ao capitalismo.

A tese unitária leciona que o capitalismo engendra opressão e violência contra mulheres por necessidade. Segundo Cinzia Arruzza (2015, p. 37) “nos países capitalistas não existem mais um sistema patriarcal que seja

autônomo do capitalismo. Relações patriarcais continuam a existir, mas não são parte de um sistema separado”. A autora defende a necessidade de pensar o capitalismo não como um sistema essencialmente econômico, mas como ordem social que se fundamenta em relações de exploração, dominação, violência e alienação. É que o capitalismo continua a produzir e reproduzir relações hierárquicas e opressivas independente da característica econômica dessas relações.

Nesse ponto, parece extremamente salutar fazer alusão à reconstrução do conceito de “reificação” promovido por Axel Honneth. No âmbito da Teoria Crítica, Axel Honneth atualizou o conceito de “reificação” visando compreender todas as formas de dominação atualmente vigentes, não apenas ligados a fenômenos extremos de violência, mas também a comportamentos cotidianos nas relações de trabalho, afetiva e familiares.

O conceito de “reificação”, nos primórdios, foi utilizado para designar certas experiências de trabalho oriundas da Revolução Industrial, bem assim das crises econômicas de 1929. Foi o filósofo Georg Lukács quem sistematizou o conceito originário, fazendo junção dos temas da “fetichização da mercadoria” de Karl Marx e a teoria da racionalização, de Max Weber. O conceito de reificação em Georg Lukács é aquele que está muito atrelado ao fetichismo marxiano da mercadoria. Concebe, pois, o fenômeno da reificação em consonância com o modelo de troca de mercadorias. Dalbosco (2011, p. 36) preceitua que o “conceito designa um primado cognitivo por meio do qual algo que não possui propriedades de ser uma coisa (objeto), como, por exemplo, o humano, passa a ser visto como uma coisa; nesta forma, a reificação significa aquele processo de coisificação do especificamente humano”. Honneth (2018) então define reificação como comportamento observante, o qual permite que as visões do mundo circundante natural e das potencialidades próprias de uma personalidade seja compreendida como ausência de participação, reconhecimento prévio e de afeto, ou seja, em última instância, como uma coisa.

O conceito possuía uma finalidade racional, pois significava, dentro de aspectos puramente econômicos, enquadrar comportamentos humanos como atitudes meramente instrumentais e coisificadas, inviabilizando qualquer possibilidade de autonomia. Lukács considerava que a prática reificante era uma espécie de “segunda natureza” humana. Honneth (2018), portanto, considerou impossível reformular o conceito sem se desvencilhar de sua característica de grandeza economicamente utilizável. É que, hoje, “reificação” é conduta que deve abarcar novos fenômenos, de índole não-

econômicos. O conceito parece ir ao encontro da proposta de Cinzia Arruzza (2015), quando preceitua que o desafio é entender a dinâmica capitalista de renovação das relações de opressão fora das categorias econômicas. É que a atualização do conceito, segundo Honneth, deve concentrar nas transformações e mudanças de comportamento pelos quais passam os sujeitos da história. É fácil perceber que, num mundo dominado pela tecnologia e baseado na fragilidade dos laços afetivos, os sujeitos deixaram de participar ativamente dos processos de seu mundo circundante, colocando-se na posição de mero expectador neutro e com uma posição quase que exclusivamente contemplativa dos processos. Honneth (2018, p. 12) preceitua que a contemplação e a indiferença “passam a ser indispensáveis para a produção da reificação em outros âmbitos da ação social: o próprio sujeito não participa mais do momento ativo de seu mundo circundante, mas se coloca sob a perspectiva de um observador neutro que não se deixa afetar psiquicamente ou existencialmente”.

Honneth sintetiza (2018, p. 36):

(...) nas esferas de ação sempre em expansão da troca de mercadorias, os sujeitos são forçados a se comportar não na qualidade de participantes, mas antes de observadores dos acontecimentos sociais, porque o cálculo recíproco dos possíveis ganhos demandam uma atitude puramente objetiva e a mais neutra possível em relação aos afetos; com essa mudança de perspectiva, introduz-se ao mesmo tempo uma percepção “reificante” de todos os elementos relevantes em uma dada situação, porque os objetos a serem trocados, os parceiros na troca e, por fim, as próprias capacidades pessoais só podem ser conhecidos em suas propriedades quantitativas de valorização; uma tal atitude se torna “segunda natureza” quando é transformada em um costume habitual por força dos processos de socialização correspondentes, de modo que tal atitude determine o comportamento individual de todo o espectro da vida cotidiana; sob tais condições, mesmo quando não estão diretamente envolvidos nos processos de troca, os sujeitos percebem também seu mundo circundante de acordo com o padrão de dados meramente materiais.

A reificação, portanto, é um código que fortalece o sistema patriarcal e afeta, sobretudo, os corpos femininos. Isso porque, como conclui Honneth

(2018), a reificação é uma prática humana deficiente, porquanto tal prática distorce nossa própria perspectiva das coisas e nos conduz a um tratamento meramente instrumental do outro. Podemos, também, pensar a “reificação” como categoria legitimadora da opressão, tem vista que é caracterizada por uma transformação experimentada pela atividade produtiva, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana, sujeitadas e identificadas cada vez mais ao caráter inominado, quantitativo e automático dos objetos ou mercadorias circulantes no mercado (HONNETH, 2018). O sistema patriarcal, ao longo de todo seu processo de formação, atribuiu à mulher características de um objeto inorgânico, praticamente destituído de autonomia e autoconsciência. Exemplo marcante disso é, sem dúvida, a inferiorização do corpo da mulher em virtude de diferenças anatômicas. As mulheres são vistas como “homens incompletos”. Ainda, é possível vislumbrar a ideologia reificante quando deparamos com comerciais e publicidade de cervejas que, em sua maioria, retratam a mulher como simples objeto de deleite e prazer.

Voltemos. A terceira tese é a da interseccionalidade ou teoria dos sistemas duplos ou triplos. No tocante aos sistemas duplos ou triplos temos que gênero e relações sexuais constituem um sistema autônomo que se articula ao capitalismo, remodelando relações de classe (ARRUZZA, 2015), enquanto é, igualmente, remodelado pelo capitalismo, em um processo de interação mútua. Há, ainda, nessa teoria a adição do sistema de relações raciais que, por sua vez, também é tido como sistema autônomo interconectado com relações de gênero e classe. Segundo Arruzza (2015, 36/37):

Dentro dos círculos materialistas feministas, essas reflexões são normalmente associadas à noção de que as relações de gênero e raça são sistemas de opressão tanto quanto são relações de exploração. No geral, estas teses têm uma compreensão das relações de classe como definidas unicamente em termos econômicos. É apenas via a interação com o patriarcado e com o sistema de dominação racial que elas adquirem um caráter extra-econômico. Uma variação desta tese é ver as relações de gênero como sistema de relações ideológicas e culturais derivadas de antigos modelos de produção e formação sociais, independente do capitalismo. Estas relações antigas então interagem com as relações sociais capitalistas, dando a esta última uma dimensão de gênero.

Essa tese também pode ser tida como interseccionalidade. Como veremos no próximo tópico, a teoria da interseccionalidade foi formulada pela estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989. Para a autora (2002, p. 177):

A interseccionalidade 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 pelo 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.

A tese da interseccionalidade tem recebido inúmeras críticas, tendo em vista seu caráter “geométrico”. Parece, salvo melhor juízo, que o conceito dificulta pensar em um sistema patriarcal móvel e de constante atualização na história. É que a tese nos leva a compreender as relações entre sistemas de opressão de modo fixo. Isso fortalece o discurso dominante, pois enquadra os sujeitos em identidades previamente designadas. Pensa-se que, de fato, a tese da interseccionalidade não nos permite compreender o dinamismo das relações de opressão. Contudo, cuida-se de conceito importante no que toca à formulação de políticas públicas, porquanto permite visualizar as desigualdades num nível de prática social.

Por fim, a quarta tese é a da consubstancialidade ou coextensividade da relação patriarcado e capitalismo. O referencial teórico dessa tese é o materialismo histórico e dinâmico. A relação entre capitalismo e patriarcado como sistema de opressão deve ser vista como “unidade de substância”. A relação não pode ser compreendida por noções geométricas de adição e intersecção. É que as relações sociais são consubstanciais e segundo Kergoat (2010, p. 94) “elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e ‘raça’ se reproduzem e se coproduzem mutuamente”. As relações sociais, sob a tese da consubstancialidade podem incluir uma ou mais categorias de opressão, mas na realidade da vida se encontram fundidas, pois, segundo Marlise Vinagre podem “ser encontradas várias combinações, inclusive contraditórias, sob o ponto de vista de uma análise monolítica que considere a autonomia relativa de um dos sistemas de dominação-exploração (SILVA, 1992, p. 26). As perspectivas de uso dessa tese são as possibilidades

de transformar a sociedade e as relações capitalistas, tendo em vista que também são relações hierárquicas de sexo/gênero e ‘raça’.

Nesse ponto, temos que patriarcado e capitalismo compõem um sistema dependente um do outro a partir, e exatamente, do pressuposto de que tais relações são dialéticas e em constante mudanças e que existem três relações sociais fundamentais que se relacionam mutuamente: sexo/gênero, classe e ‘raça’ (KERGOAT, 2010).

A tese da consubstancialidade é capaz de promover a unificação das lutas por emancipação políticas. É que o patriarcado não se restringe ao campo de dominação modelado pela ideologia machista, porquanto é, também, um sistema de exploração, ou melhor de dominação, opressão e perpetuador de violências. Isso porque o capitalismo também como sistema de dominação masculina de opressão e exploração de mulheres, se sustenta numa economia doméstica e na violência sexista, que garante a produção e reprodução da vida. A unidade substancial entre patriarcado, capitalismo e racismo desnuda hierarquias e privilégios nas relações sociais de sexo/gênero, ‘raça’ e classe.

Ilustrativo, nesse ponto, o exemplo de Collins (apud Marcondes et al., p. 137): “todas as mulheres negras compartilham a comum experiência de comporem uma sociedade que as desprivilegia e a forma como os estereótipos vinculados à representação social são fontes inesgotáveis de violência contra as mulheres negras e também confinadores sociais”. É importante dar voz as mulheres em todos os aspectos da vida social, em especial nos currículos escolares. Isso porque, a partir do conhecimento da unidade dessas hierarquias e eixos de opressão será possível reconhecer, por exemplo, que mulheres pobres, negras e indígenas sofrem mais intensamente as opressões da ordem patriarcal, pois estão encarnadas com as marcas da exploração capitalista, do sexismo, do racismo.

Nesse ponto, conforme Lélia Gonzalez (GONZALEZ, 2020, p.58):

ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto da opressão. Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços



domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhe seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que ir buscar água na bica comum da favela preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos com os cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após “adiantar” os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia. E isso sem contar quanto tem de acordar mais cedo (três ou quatro horas da “manhã”) para enfrentar as filas dos postos de assistência médica pública, para tratar de algum filho doente; ou então quando tem de ir a “reunião de pais” nas escolas públicas, a fim de ouvir as queixas das professoras quanto aos problemas “psicológicos” de seus filhos, que apresentam comportamento “desajustado” que os torna “dispersivos” ou incapazes de “bom rendimento escolar.

É imperioso trazer para o âmbito desse trabalho a representação desse cenário em duas obras literárias. Vejamos. No livro “Seus olhos viam Deus”, Zora Neale Hurston, afiadamente, registrou “Por isso o branco larga a carga e manda o crioulo pegar. Ele pega porque tem que pegar, mas num carrega. Dá pras mulher dele. As crioula é as mula do mundo até onde eu sei.” (HURSTON, 2002, p. 31).

Ainda, é potente o registro de Carolina Maria de Jesus no dia 16 de julho de 1955. Reflitamos:

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu e sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo louça para dois jovens, permaneço na

rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça.

Obviamente a situação da mulher negra e pobre é radicalmente diferente da situação da mulher branca. Não há, portanto, separação entre exploração capitalista e sistema patriarcal, mas sim uma simbiose entre tais sistemas, ou como leciona Saffioti (1984, p. 19), “opressão e exploração não são propriamente fenômenos distintos”, apenas se revelam como categorias específicas (política, cultural, social, sexual etc.) de um mesmo processo multidimensional. Saffioti (1984, p. 215) preceitua:

O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas e enoveladas ou enlaçadas em um nó. (...) Não que cada um destas condições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se á nova realidade. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta motilidade é importante reter, a fim de não se tomar nada como fixo, aí inclusa a organização social destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade – novo patriarcado-racismo-capitalismo-historicamente constituída.

As categorias patriarcado e capitalismo, como visto, precisam ser estudadas como unidade. É importante salientar que o patriarcado denota historicidade da exploração e da opressão de mulheres enquanto o capitalismo, como adjetivo de patriarcado, denota a manifestação recente do sistema em si. Isso porque, segundo Miess (2022, p. 101):

Os problemas das mulheres hoje não podem ser explicados meramente fazendo referência às velhas formas de dominação patriarcal. Tampouco podem ser explicados se aceitarmos a posição de que o patriarcado é um sistema “pré-capitalista” de relações sociais que foi destruído ou substituído, junto com o “feudalismo”, pelas relações capitalistas, porque a exploração e a opressão de mulheres não podem ser explicadas pelo

funcionamento isolado do capitalismo, ao menos não pelo funcionamento do capitalismo como comumente entendido.

Miess (2022, p. 101) continua:

(...) o capitalismo não pode funcionar sem patriarcado, que o objetivo desse sistema, ou seja, o processo interminável de acumulação de capital, não pode ser alcançado a menos que as relações patriarcais entre homens e mulheres sejam mantidas ou recriadas. (...) O patriarcado, portanto, constitui a fundação quase invisível do sistema capitalista visível. Como o capitalismo é necessariamente patriarcal, seria enganoso falar de dois sistemas separados, como fazem algumas feministas (cf. Eisenstein, 1979). Concordo com Chhaya Datar (1981), que criticou essa abordagem dualista, quando ela diz que falar em dois sistemas deixa sem solução o problema de como eles se relacionam. Além disso, a maneira como algumas autoras feministas tentam localizar a opressão e a exploração das mulheres nesses dois sistemas é apenas uma réplica da velha divisão social capitalista do trabalho: a opressão das mulheres na esfera privada da família ou na “reprodução” é atribuída ao “patriarcado”, sendo este considerado parte da superestrutura, e a exploração das mulheres como trabalhadoras em escritórios e fábricas é atribuída ao capitalismo.

Segundo Arruzza (2015) a relação estrutural unitária entre capitalismo e patriarcado estão em relação de necessidade, e não de contingência. Assim, parece correto dizer que o sistema de dominação patriarcal não se limita ao aspecto da dominação, capitaneado pela ideologia machista. Tampouco é realidade reduzível a relações entre pessoas. Pelo contrário, possui natureza societal transcendente e carrega consigo dupla dimensão: a dominação (opressão) e a exploração. O conhecimento da relação estrutural entre patriarcado e capitalismo não deve ser hierarquizado, mas sempre no todo sistêmico, sem pressupor primazia de qualquer eixo de opressão. Isso porque a dinâmica que os interliga é complexa e multifacetada, sem possibilidades, portanto, de reducionismo ou cisão. A totalidade desse conhecimento deve guiar toda e qualquer práxis que vise prevenir violências contra mulheres.

Nesse ponto, cabe tecer algumas considerações sobre o tema da interseccionalidade. Violências de gênero não atingem mulheres em intensidades e frequências iguais. É que as mulheres são atravessadas por inúmeros marcadores sociais, tais como “raça”, classe e gênero. Os marcadores sociais interagem-se simultaneamente, colocando mulheres em diferentes posições. Assim, parte-se da constatação de que não existe igualdade absoluta, porquanto as pessoas, em especial as mulheres, estão sujeitas a uma rede de características individuais e subjetivas. As opressões vivenciadas por todas as mulheres devem ter um enfoque integrado e interseccional. O termo interseccionalidade foi criado pela estadunidense Kimberlé Crenshaw (1989) para articular as categorias de “raça” e gênero. A autora iniciou os estudos levando em consideração as situações discriminatórias existentes nas leis americanas.

O ponto inicial da autora foi a constatação de reivindicações negadas pelas Cortes americanas envolvendo mulheres negras. Crenshaw desenvolve o conceito de interseccionalidade partir da análise dissociada das discriminações raciais com as questões de gênero. A autora observou que, nos processos de construção dos direitos humanos, a adesão da categoria gênero alcançou uma amplitude diferente àquela relacionada à raça, o que, por sua vez, dificultou a exata compreensão dos níveis de discriminação. É preciso, pois, reconhecer a associação de diferentes eixos de opressão, com a finalidade de abordar “a 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” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

É preciso, portanto, reconhecer dois fatores primordiais: a) a heterogeneidade interna ao grupo de mulheres e; b) a existência de vivências que são simultaneamente raciais e sexuais. Em uma sociedade específica, considerando um determinado período, as relações de poder que envolvam “raça”, classe e gênero não se manifestam como categorias distintas e mutuamente excludentes. É que essas categorias se sobrepõem e se cruzam de modo unificado (COLLINS, 2021, p. 16). A interseccionalidade é um conceito ligado ao movimento feminista negro e se propõe a examinar, de modo interligado, os sistemas de discriminação e as relações de poder de modo estruturais. Com a consideração do aspecto interseccional das discriminações, principalmente quando se propõe a estudá-las, cria-se uma “sensibilidade analítica, uma maneira de pensar sobre a identidade e sua relação com o poder” (CRENSHAW, 2015), expandindo e alargando o próprio agendamento político de identidades diferenciadas e suas respectivas

discriminações. Para o nosso trabalho, a interseccionalidade deve ser entendida, sobretudo, como um instrumento de luta política. É que, somando-se ao conhecimento acerca do patriarcado e capitalismo, irá nos possibilitar contar uma história do patriarcado que oprime, historicamente, classes sociais, etnias, nacionalidades e territórios de modo distintos, desnudando o grau de violência do sistema.

É que, no atual contexto capitalista, gerido por crises e acirramento das desigualdades, a discriminação de classe é um dos principais fatores de exclusão e violência. Considerando que a classe é instrumento de dominação, o mesmo pode-se dizer da raça, do gênero e do território. Um exemplo ilustrativo são as mudanças climáticas. As alterações no ambiente afetam desproporcionalmente meninas e mulheres. As diferentes realidades das mulheres precisam ser reconhecidas e consideradas. Em um litígio climático, por exemplo, devem ser observadas a condição das mulheres negras, indígenas, da periferia, quilombolas, ribeirinhas, trans e agricultoras.

Nas salas de aula, as vivências precisam ser tratadas em sua especificidade. No contar as histórias das violências, é preciso identificar o fato de que mulheres negras possuem outra experiência, diferente da posição da mulher branca. Isso quer dizer que é preciso entendermos o modo como as diferenças e desigualdades são experimentadas e reproduzidas por cada uma das mulheres. Ainda, é preciso compreender a natureza da relação que estabelece entre os diversos grupos sociais. Não há como dissociar o estudo de patriarcado, raça e capitalismo, porquanto são fatores de invisibilidade, violência e constante exclusão. É preciso, pois, uma sistemática que vislumbre e possibilite a combinação articulada entre os referidos marcadores sociais. Não há como explicar a violência contra as mulheres sem levar em consideração a convergências desses marcadores sociais, quais sejam: gênero, raça e classe.

Em qualquer prática de superação e prevenção a violência contra mulher, é imprescindível tomar consciência da relação unitária e simbiótica entre patriarcado, capitalismo e racismo. Eventual cisão desses eixos de opressão nos proporcionará uma visão incompleta das razões de violência, bem assim, nos impossibilitará a apreensão da realidade de mortes e violências perpetradas contra mulheres. Ainda, poderá contribuir para segmentar lutas e enfraquecer políticas públicas. O sistema patriarcal, como materialidade e cultura, com todo seu aparato de representação, penetrou em todas as esferas de nossas vidas. O capitalismo mercantilizou nossas relações, proporcionando “reificação” de todas as nossas práticas. O racismo, por sua

vez, se irradiou por todo corpo social, gerando preconceito e discriminação. As lutas contra as opressões devem pautar-se na suplantação desses eixos de opressão. Para tanto, no último capítulo trataremos de algumas possibilidades no âmbito do cotidiano escolar, com base na Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.

### **2.3 A DOMINAÇÃO MASCULINA**

A violência contra mulheres e as condutas “reificantes” se reproduzem culturalmente por meio de comportamentos irrefletidos, apreendidos no transcorrer da história, em ambientes como escolas, igrejas, família e Estado. O antropólogo Pierre Bourdieu defendeu a ideia de que o homem aprende a lógica da dominação masculina. A mulher, por sua vez, absorve, inconscientemente, essa ordem de coisas. Deste modo, a sociedade, naturalizando comportamentos, legitima a concepção de dominação através das repetições. O antropólogo considera que o sistema de dominação é uma violência simbólica que penetra, via comunicação, todo o tecido social.

Para Bourdieu (1999), o dominado reconhece o poder exercido pelo dominante. As escolas, Estado e família colaboram sistematicamente para perpetuação dessa relação de dominação. É que elaboram princípios de dominação que são exercidos em ambiente privado. As pessoas, nesses ambientes, aprendem esquemas inconscientes da ordem masculina. Convém destacar que o mote de Bourdieu para a realização do estudo acerca da dominação masculina é o fato de não haver um maior número de transgressões ou subversões diante da ordem de dominação masculina – que se trata de violência simbólica. Bourdieu assume uma postura de indignação, porquanto essa ordem de coisas é respeitada e facilmente perpetuada, em conjunto com privilégios, injustiças e desigualdades.

Diante desse cenário, o autor define a dominação masculina como violência simbólica, invisível a suas próprias vítimas e essencialmente exercida pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento; sendo as principais instâncias de elaboração e imposição de seus princípios - exercidos inclusive no universo privado - a Escola e o Estado, campos de ação que, para o autor, deveriam ser o foco principal das lutas feministas (BOURDIEU, 1999). De acordo com Bourdieu, a questão principal seria a de revelar os

processos responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural; devolvendo, assim, à diferença entre o masculino e feminino seu caráter puramente arbitrário e contingente (BOURDIEU, 1999).

As aparências biológicas, conjugadas aos efeitos reais nos corpos e mentes, do “longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social” (BOURDIEU, 1999, p. 9), seriam capazes de inverter efeitos e causas, naturalizando, assim, essa construção social. Dessa forma, segundo o autor, durante a socialização homens e mulheres incorporam - como esquemas inconscientes de percepção e apreciação - as estruturas históricas da ordem masculina; arriscando-se, portanto, ao procurar compreender o fenômeno (inclusive quando pesquisadores), a utilizar modos de pensamento que também são produtos dessa mesma dominação (BOURDIEU, 1999).

Com esse cenário, o autor realizou uma minuciosa análise etnográfica de estruturas objetivas e subjetivas de uma determinada sociedade: a Cabília. A análise etnográfica foi tratada por ele como instrumento para um “trabalho de socioanálise do inconsciente androcêntrico, capaz de operar a objetivação das categorias deste inconsciente” (BOURDIEU, 1999, p. 13)); facilitando a exploração das “categorias do entendimento” ou “formas de classificação” (BOURDIEU, 1999, p. 14) com as quais construímos o mundo, e realizando, portanto, uma “arqueologia objetiva” (BOURDIEU, 1999, p. 14) de nosso próprio inconsciente. A escolha da Cabília, segundo o autor, se justificaria pelo fato de que a tradição cultural que ali se manteve, constitui “uma realização paradigmática da tradição mediterrânea” (BOURDIEU, 1999, p.14), toda a área cultural europeia inclusive partilhando dessa tradição. Para o autor, os camponeses das montanhas da Cabília salvaguardaram - protegidas pela relativamente inalterada coerência prática de suas condutas e discursos - estruturas que representam uma forma paradigmática da cosmologia androcêntrica, comuns a todas as sociedades mediterrâneas. Tais estruturas teriam sobrevivido até hoje em nossas próprias estruturas cognitivas e sociais - embora de maneira parcial, como se estivessem fragmentadas -, produzindo efeitos nas relações sociais e institucionais do mundo contemporâneo.

Bourdieu ressalta que, em contextos como o da sociedade Cabília, nos quais as diferenças sexuais se mantêm submersas no “conjunto das oposições que organizam todo o cosmos, os atributos e atos sexuais se vêm sobrecarregados de determinações antropológicas e cosmológicas”

(BOURDIEU, 1999, p. 15), desta forma ocultando sua significação mais profunda. Para o autor, essa relação social de dominação dificilmente emerge na consciência dos envolvidos, como parte de sua própria constituição e também de um sistema de relações de sentido aparentemente independentes de qualquer relação de força.

O autor enfatiza (BOURDIEU, 1999, p. 16):

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (...) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás (...). Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (...) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as “naturalizam” (...); de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo.

Segundo Bourdieu, a concordância entre as estruturas objetivas e cognitivas, entre a “conformação do ser e as formas do conhecer, entre o curso do mundo e as expectativas” (BOURDIEU, 1999, p. 17), é capaz de fazer com que a divisão entre os sexos aparente ser algo natural e inevitável; objetivamente presente nas coisas, no mundo social, e também incorporada nos corpos e *habitus* dos agentes.

Para o autor, é comum aos dominantes a tendência a apresentar como universal sua maneira particular de ser; sendo uma evidência da força da dominação masculina o fato de que esta dispensa qualquer justificação. Bourdieu (1999, p. 18):

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um



dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo da vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestão, femininos.

Podemos entender, segundo o autor, que a ordem social ratifica essa dominação de maneira concreta - inclusive quanto à estruturação do espaço e do tempo - por meio da divisão social do trabalho, cujas características são bastante distintas para os dois sexos. Bourdieu relata que as condições de realização do feminino concorrem para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, em um processo constante de “reificação”. (BOURDIEU, 1999).

O autor sintetiza (BOURDIEU, 1999, p. 45):

A dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. Por conseguinte, a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social se vê investida da objetividade do senso comum, isto como senso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas. E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem se pensar e se afirmar como tal e que “faz”, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre.

As formas de dominação masculina estão referenciadas na teoria do poder simbólico. Através da violência simbólica, as mulheres aplicam a toda realidade as relações de poder nas quais se veem envolvidas, reproduzindo esquemas de pensamento que são produtos da incorporação dessas relações explicitadas nas oposições vigentes na ordem simbólica.

O efeito da dominação simbólica não se encontra na lógica das consciências, mas em esquemas de ação, avaliação, percepção e ajustamento inconsciente. Bourdieu, por fim, não aponta esse quadro de dominação como algo definitivo e sem reversão. Contudo, é preciso remontar a história e solidificação das estruturas e esquemas de dominação, colocando-as como objeto de discussão. O autor ressalta que já temos algumas questões que buscam reverter esse quadro. São eles: o aumento objetivo do acesso de mulheres à instrução, os novos modelos de sexualidade encontrados nos homossexuais, o aumento de mulheres nos postos intelectuais e funções caracterizadas pela venda de serviços simbólicos. A teoria de Bourdieu representa uma importante contribuição para a busca de aplicação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. É que nos conduz a repensar as raízes da dominação, da opressão e da violência. Isso, por sua vez, nos proporciona assumir uma postura crítica e emancipatória. A percepção do lugar de dominação nos leva a questionar o caráter androcêntrico da sociedade.

O pensamento de Bourdieu nos faz refletir sobre processos históricos que sedimentam as diferentes formas de dominação, o que pode contribuir para busca de alternativas de ensino que busquem prevenir violência contra mulheres.

## **1.4 DESIGUALDADES DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES**

A desigualdade entre mulheres e homens é um marco vigente na sociedade contemporânea, que possui raízes estruturais. Como demonstrado, desde o nascimento da humanidade, a pluralidade dos povos conduziu para certa dominação masculina, em que os homens sustentavam o poder de comando e deliberavam sobre a família. Essa identidade foi passada do

contexto familiar privado para o âmbito público, permitindo com que sistemas políticos ampliassem a partir do gerenciamento masculino. Ao longo de muito tempo, conseqüentemente, a mulher foi repelida da presença efetiva nos espaços públicos, do exercício fora do âmbito doméstico e da oportunidade de desenvolvimento intelectual e científico por meio da educação. A sociedade sofre constantes modificações, contudo, questões relativas a gênero, sexo e a regulamentação dos corpos femininos perpassa a história da humanidade, sendo em grande parte de sujeição. São convencionados padrões sociais de comportamento, bem como a lei que é feita por homens e coloca-os sempre no espaço público, enquanto a mulher fica restrita ao espaço privado (TIBURI, 2017).

Na virada do século XIX e início do século XX, os protestos contra a desigualdade feminina atingiram certa visibilidade e uma expressividade superior a partir das manifestações do movimento sufragista, movimentação direcionada para amplificar o direito de voto às mulheres. Por meio de uma abrangência inovadora, que permitiu sua expansão para inúmeros países ocidentais, mesmo com força e resultados distintos, o sufragismo passou a ser revelado, seguidamente, com a “primeira onda” do feminismo. Suas finalidades mais iminentes foram acrescidas de demandas compatíveis à organização da família, oportunidade de estudo e também ingresso a determinadas profissões, originariamente tidas como masculinas (LOURO, 2020). Uma concepção, para se caracterizar como feminista, não consiste apenas à asserção literária da igualdade de talentos ou de valor entre homens e mulheres nem à reivindicação política da ampliação dos direitos individuais a toda condição humana. O movimento feminista se institui pela construção de uma crítica que vincula a sujeição da mulher na esfera doméstica à sua supressão da esfera pública (MIGUEL; BIROLI, 2014).

A partir do desdobramento da assim denominada “segunda onda”, que se inicia no final da década de 1960, o feminismo, além das inquietações sociais e políticas, passa a preocupar-se também com as elevações teóricas. No espaço do debate que a partir de então se baseia, entre militantes e estudiosos de um lado, e seus comentaristas ou críticos de outro, será discutido e problematizado o conceito de gênero. O ano de 1968 já se tornou um marco da contestação e da rebeldia, pois a referência é benéfica para assinalar a manifestação coletiva do descontentamento e do protesto que já vinham sendo proferidos há algum tempo (LOURO, 2020).

Nesse período, a obra *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (2016), narrou uma tentativa de construir o feminino, alegando a capacidade

autônoma das mulheres. Mesmo que a obra esteja norteada de algumas críticas, principalmente quanto ao seu subjetivismo extremo, e das narrativas que comportam suas experiências pessoais, distantes da realidade de grande parte das mulheres, foi fundamental para que o debate feminista atingisse grandes proporções.

Além disso, nota-se que nesse período, estudantes, intelectuais, jovens, negros, mulheres, enfim, diferentes grupos, de muitos modos, principalmente na Alemanha, Estados Unidos, França e Inglaterra, apresentavam sua inconformidade e desapontamento em relação aos costumeiros arranjos políticos e sociais, à desigualdade, à segregação, às grandes teorias universais, ao vago formalismo acadêmico e ao silenciamento. No entanto, o ano de 1968 deve ser entendido, todavia, como um processo maior, que vinha se reproduzindo e se desenrolando em movimentos de ordem específica, com pautas feministas que englobavam reivindicações solidárias a outros movimentos (LOURO, 2020). Nesse contexto, o tripé “gênero, raça e classe”, opressões distintas que, em muitos casos, atuam de forma conjunta, passou a ser ainda mais denunciado.

Ao final da década de 1980, época em que o feminismo passou a obter novas tendências, como a interpretação da realidade das mulheres em um status acadêmico, desenvolvem-se algumas transformações. Nota-se, ainda, que as mulheres foram, morosamente, conquistando seus espaços, principalmente no que se refere ao ambiente de trabalho, indicando o surgimento de uma nova onda feminista. Nesta “terceira onda”, também passam a ser discutidas, não apenas as diferenças entre homens e mulheres, mas as diferenças entre as próprias mulheres. O gênero atinge grau de categoria acadêmica e os significados envoltos no termo passam a ser amplamente discutidos, principalmente em relação a sexualidade (LOURO, 2020).

De acordo com tais considerações nota-se que as mulheres, de modo geral, são norteadas pela circunstância de subordinação que lhe é imposta, encobrendo outros fatores que auxiliam para que permaneçam nessa condição, tais como: as distinções entre etnias e classes, a dominação masculina, a classificação econômica vigente, instruída pelo neoliberalismo, as relações machistas da cultura brasileira, as relações desiguais de exploração dos homens sobre as mulheres, entre outros. Os estudos feministas têm seu papel fundamental, devido ao seu caráter político, os quais ressaltam o papel das mulheres na luta pela efetivação dos seus direitos. Em consonância, é a partir

do conceito de gênero, que se pode explicar a contribuição feminina na luta contra as desigualdades (MIGUEL; BIROLI, 2014).

O conceito de gênero permitiu enxergar como a divisão categorial entre feminino e masculino se representava nas dicotomias da ciência. Ao masculino, foram atribuídas virtudes relacionadas a mente e a razão, que se instituíram hierarquicamente às características vistas como femininas, como por exemplo: sensibilidade, corpo e emoção. Visto que, o conhecimento científico é dado como racional e desprovido de sentimentos e emoções, as mulheres foram, assim, descartadas da produção do saber (MIGUEL; BIROLI, 2014).

A dimensão do movimento feminista apresenta uma nova plataforma ideológica para o encontro dos gêneros, um ambiente para luta, crítica e transformação. O movimento feminista pode ser um desfecho à guerra dos sexos, pode transverter as relações de tal modo que a competição, a alienação e a desumanização que tanto definem e afetam as interações humanas venham a ser deslocadas por sentimentos de reciprocidade, companheirismo e intimidade (HOOKS, 2019).

O feminismo possui várias implicações positivas, mas também é necessário cuidado com a universalização das próprias vivências, como foi um problema identificado no início do movimento. Ocorre que as militantes feministas brancas clamavam as mulheres para repudiar sua submissão, mas não validavam nenhum interesse em instigar os homens ou qualquer outra pessoa de que o movimento feminista era valoroso também para eles. Da mesma forma, não incluíam pautas que trouxessem ao movimento as reivindicações das mulheres negras, universalizando desta forma, a submissão feminina e a realidade vivida pela mulher branca. Por isso, a importância de debater pautas que transcendam o gênero e partam, também, para questões de classe e étnico raciais.

Judith Butler destaca que 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” (2020, p. 18). Por um lado, se articula através da formulação e compreensão sob a categoria mulher, a qual “não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito em nome de quem a representação política é almejada” (BUTLER, 2020, p. 19).

Mas nota-se que a partir do momento em que a classe de mulheres começa a questionar os papéis de âmbito privado a elas entregues, funcionais à produção da vida humana, manifestando pensamentos e ideais emancipatórios, que repercutem em maior participação feminina na vida pública, inaugura-se o incômodo masculino e a inflação dos conflitos domésticos violentos. O sistema, da qual a dominação é masculina, se vê ameaçado como um todo, encontrando na subjugação e contenção de mulheres a solução para a manutenção da hegemonia.

De acordo com Beauvoir (2016, p. 20):

As reivindicações feministas saem do terreno teórico, encontram fundamentos econômicos; seus adversários fazem-se mais agressivos. [...] Embora os bens de raiz se achem em parte abalados, a burguesia apega-se à velha moral que vê, na solidez da família, a garantia da propriedade privada: exige a presença da mulher no lar tanto mais vigorosamente quanto sua emancipação torna-se uma verdadeira ameaça.

Não basta possibilitar que só uma parte das mulheres exerça posições políticas, econômicas, acadêmicas, religiosas, etc., historicamente reservadas aos homens. Como já se mencionou, qualquer que seja a sagacidade da dominação e exploração da esfera das mulheres pela dos homens, a natureza do patriarcado continua a mesma. Ela não concede a superação das desigualdades e do modelo, o que requer transformações radicais no significado da proteção das diferenças e da subtração das desigualdades, pelas quais é responsável a sociedade (SAFFIOTI, 2011).

As desigualdades de gênero estão umbilicalmente ligadas à violência contra mulher. Antes de falarmos sobre violência contra a mulher, é preciso voltarmos a alguns pontos. Para tanto, devemos nos ater as reivindicações do movimento feminista do final da década de 60. Importante salientar que esse período histórico não foi o primeiro a conferir importância ao movimento feminismo como movimento social organizado. Todavia, representa o início de suas construções teóricas.

Na virada do século XIX, houve o que conhecemos como primeira onda feminista. Nesse período, grupos se organizaram contra a discriminação feminina, voltando-se, principalmente, ao direito ao voto, o que levou à

visibilidade do movimento social. Ocorre que, ainda que as reivindicações tenham resultado na conquista de espaços antes exclusivos aos homens, os interesses defendidos não eram das mulheres, de uma maneira absoluta, mas de uma parcela:

Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 1997, p. 15).

O feminismo, na década de 60, voltou-se contra a manutenção da dominação masculina. Nesse momento, ocorre uma ruptura com a ideia de justiça social baseada somente no fator econômico, abrangendo, além da economia, a cultura e a política, o que deu visibilidade a outras formas de desigualdade, como classe, sexualidade, raça e nacionalidade. A justiça social deveria, agora, trazer para discussão assuntos ligados a sexualidade, serviço doméstico, reprodução e, principalmente, violência contra mulheres. Em 1960 o feminismo passou a construir aportes teóricos fazendo com que o conceito de gênero ingressasse na pauta dos movimentos sociais. A distinção entre sexo e gênero, que nos parece tão óbvia na atualidade, é oriunda desse período histórico, considerado a segunda onda do movimento feminista.

O gênero surge da busca por uma nova teoria que conseguisse explicar as desigualdades estruturais entre homens e mulheres. Ainda que sua origem seja relativamente determinada, sua definição de abordagem não é. Há diferentes posições teóricas, as quais podemos destacar: inteiramente feminista (a qual busca explicar o patriarcado), marxista (comprometida com as críticas feministas) e psicanalítica (que busca no pós-estruturalismo francês e na teoria da relação de objetos a explicação da produção de identidade de gênero dos sujeitos). Pode-se considerar, portanto, que gênero é um aporte teórico com diferentes desdobramentos. Entendemos gênero como construções culturais baseadas na divisão sexual, sendo essa determinada pelo campo biológico. Todavia, em razão da polissemia do termo e da temática de violência de gênero estar tradicionalmente relacionado às mulheres.

No Brasil, o termo violência contra mulheres ingressa na pauta pública na década de 70. Nesse período, em virtude da luta pelo fim da ditadura, há um fortalecimento dos movimentos sociais, dentre os quais, o feminismo. As mulheres passaram a denunciar as violências sofridas (físicas, sexuais e morais) e a provocar o debate sobre questões como aborto, violência doméstica e discriminação no mercado de trabalho. Em meio a luta feminista pelo reconhecimento das violências, ocorre o assassinato de Ângela Diniz por seu companheiro Doca Street, em dezembro de 1976. Esse caso ilustra o consentimento social da violência de homens contra as mulheres. Há uma organização social de gênero baseada em dominação, pela qual as mulheres devem submissão aos homens. A perversidade dessa organização reside no fato de que todas as mulheres temem a violência masculina. Não ignoramos que fatores como a classe socioeconômica, a raça, o meio e as relações interpessoais alterem significativamente a vulnerabilidade de mulheres a violência, porém, esse temor comum nos revela o quanto a sociedade é violenta contra as mulheres.

A violência contra as mulheres pode ser física, sexual, patrimonial, moral e psicológica, no âmbito público ou privado. As duas últimas formas, embora sejam as mais invisibilizadas, são as mais comuns. É parte daquilo que constitui o universo do gênero feminino as ameaças e ofensas em razão da condição de ser mulher.

Saffioti (2004, p. 79-85) destaca alguns pontos sobre a violência de gênero. Vejamos:

A violência doméstica está inserida em uma relação afetiva. A ruptura, normalmente, exige intervenção externa. Até a ruptura, as mulheres vivem o ciclo da violência, saindo e retomando à relação. E mesmo nos casos em que o relacionamento tem longa duração, as mulheres reagem de alguma forma à violência, ainda que limitadas pela hierarquia e dominação impostas.

As mulheres operam suas estratégias nos micropoderes. Isso em razão da negação de participação no macropoder e da percepção de que esse não é um lugar legítimo. Porém, aquelas que percebem a inter-relação entre o micro e o macropoder, conseguem alcançar esse último. A violência de gênero e derivada de uma organização de gênero, que privilegia o masculino. Não é possível separar as relações interpessoais das relações estruturais. Gênero, classe e raça/etnia são estruturantes da sociedade. A patologização dos agressores e a ligação da pobreza com a violência contra as mulheres não correspondem à realidade e ignoram a hierarquia de gênero. Em razão de grande parte das violências ocorre em



relações afetivas que permanecem por anos, a codependência é um elemento a ser analisado. O poder tem duas faces: a potência e a impotência. Às mulheres cabe a impotência, enquanto aos homens cabe o exercício do poder. A inversão da ordem imposta pelo processo de socialização pode desencadear a violência.

Verifiquemos, agora, dados trazidos pelo IBGE em 2021. Após, analisemos os dados de violência apontados pelo Fórum de Segurança Pública, em 2022.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, publicou a 2ª edição do estudo “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”. O relatório apresentou dados substanciais a respeito de cinco domínios relacionados às mais diversas áreas da vida social. Os domínios agregam inúmeros marcadores sociais que permitem apontar a participação feminina em cada um deles. Os domínios são: a) estruturas econômicas, participação em atividades produtivas e acesso a recursos; b) educação; c) vida pública e tomada de decisão; e) saúde e serviços relacionados; f) direitos humanos das mulheres e meninas.

No que toca às estruturas econômicas, participação em atividades e acesso a recursos, os indicadores de monitoramento do mercado de trabalho desagregados por sexo revelaram desigualdades expressivas entre homens e mulheres. A taxa de participação que tem como objetivo medir a parcela da população em idade de trabalhar aponta a dificuldade de inserção das mulheres no mercado de trabalho. Em 2019, a taxa de participação das mulheres com 15 anos ou mais de idade foi de 54,5%, enquanto entre os homens esta medida chegou a 73,7%. Verifica-se, portanto, uma diferença de 19,2 pontos percentuais.

Ainda nesse domínio, o nível de ocupação das pessoas de 25 a 49 anos mostrou que a presença de crianças com até 3 anos de idade vivendo em domicílio é uma característica importante na determinação da ocupação das mulheres no mercado de trabalho. É que, entre aquelas que possuíam crianças nesse faixa etária, a proporção de ocupadas em relação a taxa de participação foi de 54,6%, abaixo dos 67,2% daquelas que não possuem filhos nessa faixa etária. O nível de ocupação dos homens é superior ao das mulheres em ambas as situações. Mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos de idade no domicílio apresentaram os menores níveis de ocupação – menos de 50% em 2019. Por outro lado, entre as mulheres brancas, a proporção foi de 62,6%.

O maior envolvimento no trabalho não remunerado (invisibilizado) contribui para explicar a menor participação das mulheres no mercado de trabalho. O indicador “número de horas semanais dedicadas às atividades de cuidado de pessoas e/ou afazeres domésticos apontou que, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4% contra 11,0 horas). O recorte por cor e ‘raça’ indica que as mulheres pretas ou pardas encontravam-se mais envolvidas com os cuidados de pessoas e os afazeres domésticos, com registro de 22,0 horas semanais em 2019, ante 20,7 horas para as mulheres brancas.

No que toca ao domínio educação, as mulheres brasileiras são em média mais instruídas que os homens. Entre a população com 25 anos ou mais, 40,4% dos homens não tinham instrução ou possuíam apenas fundamental incompleto, proporção que era de 37,1% entre as mulheres. Já a proporção de pessoas com nível superior completo foi de 15,1% entre os homens e 19,4% entre as mulheres. Contudo, é importante salientar que, embora as mulheres apresentem índices superiores aos dos homens, o acesso à educação se dá de forma desigual entre as mulheres. Em 2019, mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos apresentavam uma taxa ajustada de frequência líquida ao ensino superior de 22,3%, quase 50% menor do que a registrada entre brancas (40,9%) e quase 30% menor do que a taxa verificada entre homens brancos (30,5%).

Em relação a saúde e serviços relacionados, um marcador nos chama a atenção. Persistem desigualdades regionais no que toca ao acesso à saúde. É que, enquanto na região norte uma menina nascida em 2019 tinha 17,2% de chances de morrer com menos de 5 anos, na região sul, as chances eram de 9,0%.

Em relação a vida pública e tomada de decisão os dados não são animadores. Se as mulheres são mais instruídas esse fato não reflete na inserção no mercado de trabalho e na vida pública em geral. A pesquisa usou o indicador de percentual de parlamentares mulheres em exercício nas câmaras de deputados. No Brasil, esse indicador passou de 10,5% em dezembro de 2017, para 14,8% em setembro de 2020. Contudo, o Brasil é o país da América do Sul com a menor proporção de mulheres exercendo mandato popular.

O relatório do IBGE aponta diversas desigualdades no Estado do Acre. Uma delas é a diferença de horas dedicadas por homens e mulheres às tarefas doméstica e ao cuidado de pessoas. No Acre as mulheres trabalham

pelo menos 9,0 horas a mais com cuidado. Os dados apontam, ainda, que as mulheres no Estado do Acre são mais escolarizadas. Contudo, possuem menor inserção no mercado de trabalho e na vida pública em geral. Quando se trata de cargos gerenciais, 54% dos cargos, tanto no setor público quanto no privado, eram ocupados por homens e 46% pelas mulheres, em 2019.

Os números dessa desigualdade de gênero desembocam em violência contra mulher. É que a não observância dos direitos gera violência de fato, pois produtora de exclusão. De acordo com dados do Relatório de violência contra meninas e mulheres no 1º semestre de 2022, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no primeiro semestre de 2022, 699 mulheres foram vítimas de feminicídio. A média é de 4 mulheres mortas por dia. Conforme o relatório, esse número é 3,2% mais elevado que o total de mortes registrado no primeiro semestre de 2021, quando 677 mulheres foram assassinadas. Os dados indicam um crescimento, desde 2019, das mortes de mulheres em razão do gênero feminino. O relatório pondera que, “em relação ao primeiro semestre de 2019, o crescimento no mesmo período de 2022 foi de 10,8%, apontando para a necessária e urgente priorização de políticas públicas de prevenção e enfrentamento à violência de gênero.

A região norte do país, onde se localiza o Estado do Acre, foi a que teve maior crescimento de assassinato de mulheres no Brasil. Em relação aos últimos 4 anos, o primeiro semestre de 2022 ostentou um crescimento de 75% das mortes violentas de mulheres. Comparando o total de mortes de 2022 com o total de mortes de 2019 o crescimento foi de 9,4%. No primeiro semestre de 2022 o Acre registrou 7 feminicídios, o que representa uma variação de 133,3% em relação ao ano de 2019. A variação nacional é de 10,8%.

Em relação aos crimes de estupro e estupro de vulnerável o relatório aponta que tais delitos “apresentaram crescimento de 12,5% no primeiro semestre de 2022 em relação ao primeiro semestre de 2021, totalizando 29.285 vítimas. Isso significa que entre janeiro e junho deste ano ocorreu um estupro de menina ou mulher a cada 9 minutos no Brasil”. O Estado do Acre contabilizou, no primeiro semestre de 2022 o total de 340 estupros de meninas e mulheres, uma variação de 325,0% em relação ao período 2019/2022.

A violência contra mulheres no Estado do Acre reflete os inúmeros índices de desigualdade. O feminicídio é fruto de uma sociedade cujas referências são patriarcais, sobretudo em relações íntimas de afeto, nas quais deveria haver, sobretudo, confiança. Embora a mulher tenha adquirido direitos efetivos, há ainda no imaginário da população ideias que permeiam a

sociedade, entre elas: a de que mulheres devem servir aos desejos dos homens. Assim, quando elas não correspondem essa expectativa, o homem se sente na obrigação de puni-la. Somente uma educação com perspectiva de gênero poderá alterar esse quadro.

## CAPÍTULO 2

# AFIRMAÇÃO DA CONDIÇÃO DE SUJEITO ATIVO DA MULHER

---

### 3.1 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-MULHER

De início cumpre destacar que Alain Touraine compreende o sujeito como o ator que empreende sobre si transformações afirmativas sem se assujeitar às grandes estruturas sociais. Vejamos a lição de Touraine (1994, p. 21-22):

Em um mundo em mudança permanente e incontrolável, não há outro ponto de apoio senão o esforço do indivíduo para transformar as experiências por ele vividas em construção de si mesmo como ator. Este esforço para ser um ator que é denominado sujeito, que não se confunde nem com o conjunto da experiência nem com um princípio superior que oriente e lhe dê uma vocação. O Sujeito não tem outro conteúdo senão a produção de si mesmo. Não serve a nenhuma causa, nenhum valor, nenhuma outra lei senão a sua necessidade e seu desejo de resistir a seu próprio desmembramento, em um universo em movimento, sem ordem nem equilíbrio.

Não podemos viver juntos, ou seja, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e as culturas se não se põe a ideia de Sujeito pessoal no centro de nossa reflexão e de nossa ação. O sonho de submeter todos os indivíduos as mesmas leis universais da razão, da religião ou da história sempre se transformou em pesadelo, em instrumento de dominação, a renúncia a todo princípio de unidade, a aceitação de diferenças sem limites, conduz à segregação ou à guerra civil.

Para sair deste dilema, este livre descreve o Sujeito como combinação de uma identidade pessoal e uma cultura particular com a participação em um mundo racionalizado, e como afirmação, por este mesmo trabalho de sua liberdade e de sua responsabilidade. Só este enfoque permite explicar como podemos viver juntos, iguais e diferentes.

O sujeito, em Touraine, é engajado e crítico, capaz de libertar-se das amarras e sistemas de dominação. A libertação do sujeito, contudo, decorre dos processos de embate consigo mesmo. Tal fato, por sua vez, garante ao sujeito autonomia para sua reconstrução enquanto membro de uma determinada sociedade. O sujeito é acompanhado da vontade de individuação. Vejamos:

Quando eu falo do sujeito [...], ou seja, da construção do indivíduo como ator, é impossível separar o indivíduo de uma situação social. É em termos de ator e conflitos sociais que é preciso definir o sujeito: ele não é nem um princípio que plana acima da sociedade nem o indivíduo na sua particularidade: ele é um modo de construção da experiência social, assim como o é a racionalidade instrumental [...]. O sujeito não existe senão como movimento social, como contestação da lógica da ordem, que esta tome uma forma utilitarista, ou seja, simplesmente a busca da integração social. (TOURAINÉ, 1994, p. 271).

Podemos afirmar, com base em Touraine que o sistema de dominação, bem assim as práticas de reificação, podem ser combatidas pelo apelo ao sujeito. Isso porque a teoria de Touraine não imobiliza o sujeito. Pelo contrário, confere-lhe uma perspectiva emancipatória, engajada. O autor diferencia o sujeito (capaz de ação e transformação) do indivíduo (um ser passivo e assujeitado). De acordo com Touraine somente os sujeitos possuem capacidade de voltar-se para si em um processo de superação das dominações. O sujeito é empoderado, porquanto autor de transformação social e capaz de ressignificar sua própria vida. Nesse ponto, o papel das mulheres é fundamental.

Touraine, em seu livre “O mundo das mulheres” (2007) destaca a contribuição do movimento feminista.

O movimento feminista transformou profundamente a condição das mulheres em diversos países e permanece mobilizado lá onde a dominação masculina ainda conserva sua força. É cada vez mais raro que o reconhecimento de suas conquistas e de suas lutas a favor da liberdade e da igualdade não seja reconhecido. Entre os cidadãos dos países ocidentais, somente um pequeno número rejeita as conquistas e ideias do feminismo [...] O sucesso deste é tão completo que muitas jovens mulheres consideram evidente as liberdades que o movimento lhes permitiu conquistar, e não suportam o espírito “militante” político ou sindical, de grupos ou associações feministas que guardaram o espírito e o vocabulário do período dos grandes combates. (TOURAINÉ, 2007, p. 19).

O autor leciona que as mulheres aspiram uma vida distante das representações que lhe são impostas. A construção da identidade feminina acontece no momento em que as mulheres assumem a condição de sujeitos. Leciona, ainda, que as mulheres, ao contrário dos homens, detêm maior capacidade de se portarem com sujeitos, porquanto, a despeito da omissão histórica a que foram submetidas, demonstram disposição para tornarem-se criadoras de suas atuações na sociedade. Conforme Touraine (2007. P. 23-24):

A existência de uma natureza feminina deve ser rejeitada. Eu afirmei: a análise das condutas das mulheres começa com o reconhecimento do fato de que o gênero é uma criação do poder do macho, direta e indiretamente, e que esta noção de gênero, que foi útil na luta contra o essencialismo e o naturalismo, deve ser criticada. É sobre as ruínas desta noção, tão ativamente destruída pelas feministas radicais e particularmente pelo grupo *queer*, que vão se formando raciocínios que podem seguir sentidos muito diferentes, mas que sempre têm comum um ponto de partida crítico ao qual ninguém saberia renunciar. Buscando mostrar que as mulheres se afirmam como tais, se dão por objetivo principal a construção de si mesmas enquanto sujeitos livres e pensam que é através da sexualidade que se realiza este esforço de construção – com ou sem sucesso -, eu escolhi aqui o mesmo ponto de partida daquelas que decidiram derrubar a dominação exclusiva do modelo heterossexual pela dominação masculina e que negaram o lugar central concedido tradicionalmente à dupla homem/mulher, substituindo-o por uma pluralidade de formas mutáveis e parciais de sexualidade.

A identidade feminina para o autor foge, portanto, ao modelo tradicional de mulher que se submete a polarização binária “homem-mulher”. Deste modo, tendo em vista que a dominação masculina se insere no âmbito da sexualidade, as mulheres, ao tomarem controle de seus próprios corpos, romperiam com a dominação. Quando assume a condição de sujeito, as mulheres invertem a dualidade e hierarquia instaladas. Touraine nos apresenta como as mulheres são hoje o sujeito central de um novo modelo cultural emergente:

Este estudo se fundamenta na ideia de que existe um princípio desta natureza e que este princípio já exerce uma importante ação mobilizadora: é a busca de reconstrução e de reintegração dos elementos que tinham sido separados pelo modelo europeu de modernização. Este é o sentido da ecologia política e, em grande medida, dos movimentos alteromundialistas. Mas a categoria concreta que exerce o papel principal na invenção deste novo modelo cultural, profundamente oposto daquele que dominou nossa experiência de modernização, é a categoria das mulheres, pois elas foram a categoria humana mais concretamente é mais totalmente dominada. São as mulheres que formulam os grandes temas da reconciliação entre o corpo e o espírito, o passado e o futuro, o privado e o público, o interesse e a emoção, a ordem e o movimento e, acima de tudo, as mulheres e os homens. (TOURAINÉ, 2007, p. 160-161).

O autor explicita o papel central das mulheres enquanto figura central do sujeito no mundo atual.

É assim que, à primeira vista, a escuta das mulheres de origens diversas fixou nossa atenção na prioridade que elas muito espontaneamente dão às relações com o corpo, com a sexualidade e com a família, antes que para a situação de trabalho e emprego – cuja importância nunca foi negada. Nós não percebemos duas culturas face a face ou mesmo a passagem de uma para a outra, mas uma dupla ambivalência em relação à cultura de origem e à cultura “moderna” e racionalista. O que deixa um grande espaço de construção – vitoriosa ou não – de si como sujeito. É decididamente a capacidade de criar-se como sujeito que determina as condutas que muito superficialmente descremos em termos de adaptação, de rejeição ou de conflito. E a construção das



mulheres como sujeitos começa através das lutas pela igualdade, mas somente se afirma realmente com a reivindicação de sua diferença.

A ideia de sujeito nos faz entrar num mundo onde o ser humano, ao invés de mobilizar-se para conquistar dinheiro, poder ou celebridade – ou não importa quais outros tipos de bens materiais ou simbólicos – busca transformar a si mesmo, ou tornar-se seu próprio fim. (TOURAINÉ, 2007, p. 183-184)

As mulheres então:

[...] não são apenas vítimas, mas atrizes que consolidam suas funções coma vitalidade raramente encontrável em outras categorias sociais. Da mesma forma que foi possível identificar a existência de um movimento operário lá onde outros apenas viam os efeitos das crises do capitalismo, eu creio ter conseguido fazer entender palavras mais afirmativas e confiantes do que se podia imaginar. A segunda é que as mulheres situam a nova função que elas assumem num processo de inversão social que nos faz passar de uma sociedade cujo dinamismo vem do acúmulo de recursos nas mãos de alguns poucos, o que implica consequentemente enormes tensões, para um outro tipo de sociedade que se esforça para remendar o que tinha sido rasgado e busca substituir as escolhas brutais anteriores por soluções que provocam reações ambivalentes, e às vezes até difíceis de ser assumidas, mas que em face daquelas escolhas radicais que muitos julgam insuportáveis, são preferíveis. É por isso que eu defendo, com efeito, a ideia de que os debates e conflitos que giram em torno da situação, da ação e dos direitos das mulheres são os mais importantes na atualidade. O que deve ser afirmado com mais força já que hoje em dia as lutas femininas parecem passar para um segundo plano.

A inversão que nos faz passar de uma sociedade de conquistadores do mundo para uma sociedade da construção de si, obviamente, substitui a sociedade dos homens por uma sociedade das mulheres. Mas não existe nenhuma razão para imaginar que agora a inferiorização das mulheres pode ceder seu lugar à igualdade. As mulheres, hoje, têm mais capacidade do que os homens de se portar como sujeitos. E isso porque elas carregam consigo o ideal histórico de recompor o mundo e de suportar os dualismos antigos, e porque assumem mais diretamente a responsabilidade com seu corpo, com seu papel de criadoras da vida, com a própria sexualidade (TOURAINÉ, 2007, p. 191-192).

Como visto, o autor destina às mulheres o papel de uma ação mobilizadora. Isso porque as mulheres podem, a partir da experiência de sofrimento a que foram submetidas, propor rupturas e mudanças nos modelos hegemônicos de dominação. Touraine contempla a possibilidade de ação humana enquanto fato de transformação social. Ao valorizar as experiências da vida e as ações cotidianas, empodera os autores sociais e os convoca às mudanças através do processo de “tornar-se sujeito”. As mulheres são capazes de construir outras configurações sociais que, inclusive, provocam alterações nos rígidos processos de construção identitária.

## 2.2. CONDIÇÃO DE AGENTE DAS MULHERES

Segundo Amartya Sen (2010) promoveu-se, nos dias atuais, nas mais diversas searas, debates acerca dos direitos voltados à condição de agente da mulher. É que “as mulheres são vistas cada vez mais, tanto pelos homens como por elas próprias, como agentes ativos de mudança: promotoras dinâmicas de transformações sociais que podem alterar a vida das mulheres e dos homens”. (SEN, 2010, p. 246). Contudo, o autor ressalta que o aspecto da condição de agente da mulher deve estar umbilicalmente ligado às condições de bem-estar das mulheres. Pensar a condição de agente da mulher é pensar, de igual modo, em remoção de iniquidades que restrinjam o exercício pleno de direitos básicos das mulheres, como, por exemplo: saúde e educação. Isso porque, segundo Amartya Sen (2010, p. 248) “trabalhos empíricos recentes evidenciaram o modo como o respeito e a consideração pelo bem-estar das mulheres são acentuadamente influenciados por variáveis como o potencial das mulheres para auferir uma renda independente, encontrar emprego fora de casa, ter direito de propriedade, ser alfabetizada (...)”.

Quando o conhecimento do potencial da mulher é reconhecido e respeitado, através de um processo de educação, é possível falar em livre condição de agente das mulheres. Assim, auferir os próprios rendimentos, ter um papel econômico que extrapole o âmbito doméstico, ter acesso a alfabetização e instrução são fatores que contribuem positivamente para fortalecer a voz ativa e a condição de agente das mulheres (SEN 2010). Nesse ponto o autor destaca (SEN, 2010, p. 249):

(...) trabalhar fora de casa e auferir uma renda independente tende a produzir um impacto claro sobre a melhora da posição social da mulher em sua casa e na sociedade. Sua contribuição para a prosperidade da família, nesse caso, é mais visível, e a mulher também ganha mais voz ativa, pois depende menos de outros. Além disso, com frequência o emprego fora de casa tem efeitos “educativos”, expondo a mulher ao mundo fora de sal casa, aumentando a eficácia de sua condição de agente. Analogamente, a instrução da mulher reforça sua condição de agente e tende torna-la mais bem informada e equilibrada. A propriedade de bens também pode tornar a mulher mais poderosa nas decisões familiares.

O autor destaca que uma política que limite ou não permita o desenvolvimento da condição de agente ativa das mulheres afeta gravemente a vida de todas as pessoas de uma comunidade. Assim, toda práxis voltada à prevenção de violências e redução das iniquidades de gênero, segundo a teoria do economista, deve adotar uma abordagem voltada para a condição de agente da mulher. É que a independência econômica e emancipação das mulheres pode projetar efeitos positivos sobre as forças e os princípios organizadores da sociedade, principalmente os que governam as decisões dentro da família e na sociedade. Importante destacar que o empoderamento da mulher, ainda, pode influenciar o que é aceito como “intitamentos” das mulheres. Registra-se que o conceito de intitamentos procura identificar/analisar o grupo de recursos que os agentes sociais têm disponível para uma determinada tomada de posição.

O intitamento, segundo Sen (SEN, 2001, p. 235):

(...) foi introduzido originalmente para mudar o foco da análise da fome: refere-se a pacotes (alternativos) de mercadorias sobre os quais uma pessoa pode ter controle (é capaz de escolher consumir). (Sem 1984: 30 apud Sen 2001, p. 235); ‘entitlements’ incluem capacitações (dependentes de regras para aquisição” estabelecidas pelos ordenamentos legal, político, econômico) aplicadas ao espaço de mercadorias: a capacidade (quer dizer, o conjunto capacitário) de uma pessoa é ‘o conjunto de pacotes alternativos de mercadorias’(cf. Drèze & Sem 1989; cap 1 apud Sem, 2001, p. 235); uma vantagem crucial de focalizar a análise sobre ‘entitlements’ é revelar uma importante causa da fome coletiva (cuja negligência uma discriminação drástica na ‘oferta’

de comida (seja qual for o mecanismo que tenha gerado a escassez) para depender também fundamentalmente de uma falha nas capacitações como ‘poderes para’) das pessoas para ‘dispor de’ pacotes de bens que contenham suficiente comida. Assim, a análise da fome ‘desfocaliza’ variáveis que são índices insuficientes – ou mesmo inadequadas – do bem estar humano. (Todas as ênfases são de Sen).

A ideia central do conceito reside na existência de variáveis fins que precisam ser analisadas dentro do contexto social em que uma determinada situação concreta esteja ocorrendo. Nesse sentido, pode ocorrer alguma situação em que o agente social sofra as consequências sem ter controle sobre a variável meio. O elemento normativo dessa situação corresponde aos “intitamentos”; situações que estão, em alguma medida, pré-definidas. Nesse contexto, Sen (2010) prossegue “as disposições que regem o compartilhamento na família são dadas, em grande medida, por convenções estabelecidas, mas também sofrem influência de fatores como o papel econômico e o ganho de poder das mulheres e os sistemas de valores da comunidade. Assim, “a educação, o emprego e os direitos de propriedade das mulheres podem exercer um papel importante, e essas características “sociais” podem ser cruciais para os destinos econômicos dos diversos membros da família” (SEN, 2010, p. 252).

O trabalho fora do âmbito doméstico pode implicar aumento do “intitamento” da mulher, o que reflete na melhoria de condição de vida da família como um todo. Assim, “a liberdade para procurar e ter emprego fora de casa pode contribuir para reduzir a privação relativa – e absoluta – das mulheres. A liberdade em uma área (de poder trabalhar fora de casa) parece contribuir para aumentar a liberdade em outras (mais liberdade para não sofrer fome, doença (...)) (SEN, 2010, p. 253)”.

O autor arremata (SEN, 2010, p. 253):

Também há evidências consideráveis de que as taxas de fecundidade tendem a declinar quando as mulheres obtêm mais poder. Isso não surpreende, pois são as mulheres jovens que sofrem o maior desgaste com as frequentes gestações e com a criação dos filhos, e tudo o que aumentar o poder decisório das mulheres jovens e a atenção que seus interesses recebem tende, em geral, a evitar as gestações muito frequentes. Por exemplo:

em um estudo comparativo de quase trezentos distritos da Índia, evidenciou-se que a educação e o emprego feminino são os dois fatores mais importantes na redução das taxas de fecundidade. As influências que contribuem para a emancipação feminina (incluindo a alfabetização e o emprego das mulheres) efetivamente fazem muita diferença para as taxas de fecundidade.

É certo que, nos dias atuais, as mulheres passaram a ser responsáveis pelo rumo da própria vida, mas também são expoentes em liderança e inspiração, porquanto é crescente o aumento de sua participação nas instâncias de poder. Como sabido, há muito o que se implementar no que toca ao pleno desenvolvimento da condição de agente da mulher. Contudo, não faz muito tempo as mulheres eram proibidas de definir suas escolhas básicas, como com quem e quando se casar, ou cursar universidade. Hoje, as liberdades civis se ampliaram, bem assim houve uma intensa alteração nas formas de produtividade do trabalho, condição que engendrou uma maior participação feminina.

### **2.3 O MOVIMENTO FEMINISTA E O CONCEITO DE GÊNERO.**

O feminismo, é uma corrente de pensamento e de ação política cujo objetivo central se sintetiza na conquista da igualdade de direito para as mulheres e, por consequência, seu propósito é extinguir toda e qualquer tutela masculina subordinante. Historicamente, o feminismo pode ser dividido em três ondas acadêmicas. A primeira onda remonta os séculos XIX e XX e se referem à luta por direitos civis e políticos básicos, como o direito ao voto e cidadania. A segunda onda, por sua vez, teve início na década de 60 e colocava em evidência o direito ao próprio corpo e sexualidade e deu continuidade às lutas da primeira onda. A terceira onda se propôs a discutir as ondas anteriores e ampliar os campos de discussão do feminismo, levantando demandas que antes excluía grupos de mulheres, por exemplo, o de mulheres negras, que não se sentiam representadas pelas pautas anteriores.

O movimento feminista se mostra como o principal meio transformador e empoderador do sujeito feminino. As feministas, ao longo

dos anos, conquistaram direitos como voto, uso da pílula anticoncepcional e direitos trabalhistas, por exemplo. Apesar de grandes conquistas, ainda lutam pela garantia de direito e contra as opressões do patriarcalismo, estas que são enraizadas em nossa sociedade. O feminismo visa desconstruir as normas naturalizadas, onde a mulher é um sujeito inferior, que precisa se sujeitar as regras que a sociedade lhe impõe. A trajetória de resistência feminista vivenciou momentos de destaque como o sufrágio, libertação sexual e autonomia do corpo. As demandas das correntes do movimento são diversas. Contudo, as reivindicações acerca da mulher enquanto sujeito de direito são comuns para todas. Dentre as formulações do feminismo temos: o feminismo liberal, feminismo marxista, feminismo radical, feminismo interseccional, transfeminismo e feminismo negro.

Pode se considerar o sufrágio como marco do feminismo liberal, pois pautado na luta pelo direito ao voto. Foi um movimento liderado por mulheres no século XIX. Entre outras conquistas desse formato estão o ingresso nas instituições de ensino e autonomia no mercado de trabalho. A partir dos conceitos de liberalismo e neoliberalismo, o feminismo liberal parte do pressuposto de que as mudanças coletivas e a conquista de direitos se dão primeiramente pela esfera individual, pela livre iniciativa e por meio de representatividade social e política. A via institucional se torna o principal caminho para se assegurar a emancipação feminina e combater as desigualdades de gênero, o que coloca o Estado como ferramenta para garantia da igualdade de oportunidades, equiparando direitos e condições aos homens. Sem a participação desse agente, as mulheres continuarão como grupo oprimido.

O feminismo marxista toma a classe como categoria de análise. A classe é que determina as mais variadas formas de opressão vivenciadas pela mulher. Assim, a classe dominante explora uma mulher da classe trabalhadora. Os movimentos sociais devem, portanto, ter como cerne a luta de classes. O que esse formato defende não é a neutralização das diferenças, mas sim a participação política e social das mulheres, pois a exclusão fragmenta e enfraquece a luta feminista. Prega que não há representatividade nos espaços em que as decisões são tomadas. Para essa corrente, é necessário analisar o gênero na raiz da contradição entre capital e trabalho e das forças sociais conflitantes das classes fundamentais que determinam essa contradição.

De acordo com Mirla Cisne, faz-se imprescindível relacionar a luta das mulheres como um movimento legítimo contra as desigualdades sociais e a

luta da classe trabalhadora (2005, p. 4). Com relação a mulher, as obras de Marx e Engels assumem um papel importante para o fortalecimento dessa corrente. O movimento feminista marxista no Brasil foi de suma importância para a consolidação dos movimentos sociais, direitos humanos e o aumento de obras literárias femininas. As mulheres feministas que se identificavam com essa corrente foram muito importantes na luta contra a ditadura militar.

A corrente radical promove uma ruptura com a corrente liberal. O feminismo radical se assenta sobre a afirmação de que a raiz da desigualdade social em todas as sociedades até agora existentes tem sido o patriarcado, a dominação do homem sobre a mulher. Para as radicais não basta concentrar seus estudos em entender a subordinação da mulher no sistema patriarcal, é necessário ir à luta contra os homens e rejeitar todas as instituições que sejam produto do homem. Nessa corrente, as feministas tiveram como prioridade a legalização do divórcio, descriminalização do aborto (até hoje reivindicado), o uso de métodos contraceptivos e criminalização de violência contra a mulher, por exemplo.

No Brasil, a corrente atua nesse contexto de reflexões e lutas, posicionando-se contra a ditadura militar e reivindicando a redemocratização e anistia. É um momento muito importante para o feminismo no Brasil, onde as discussões sobre sexualidade, direito e prazer ascendem e os estudos sobre a mulher se consolidam. O feminismo radical trouxe uma nova perspectiva sobre a mulher. Contudo, não pôde evitar seu declínio devido a ideias extremistas e excludentes. Com o advento dos estudos de gênero e o deslocamento da “mulher universal” para a “mulher plural”, as feministas se encontraram em conflito interno devido à inserção de novos conceitos e a interseção entre gênero, raça e classe.

O feminismo interseccional é uma vertente atual que relaciona diversas categorias de opressões, colocando em evidência o fato de que todos os indivíduos são de diferentes maneiras oprimidos e opressores. Essa corrente baseia-se no reconhecimento de que as distintas formas de opressão operam em conjunto com as desigualdades de gênero. Raça, etnia, sexualidade, classe social, nacionalidade, idade, religião e condição corporal convertem-se em marcadores identitários que, atravessados por relações de poder, se entrecruzam na formação das experiências concretamente vivenciadas por cada mulher.

A interseccionalidade tornou-se imprescindível diante da constatação de que o feminismo ocidental – branco – embora pretenda representar

politicamente todas as mulheres, tem se centrado nas demandas formuladas por mulheres brancas, heterossexuais, economicamente favorecidas e de países desenvolvidos. A interseccionalidade, nesse sentido, se desenvolve a partir do feminismo negro. A partir dessa perspectiva, as feministas negras demonstraram que o feminismo tradicional desconsidera a humanidade das mulheres negras, ocultando inclusive as opressões que lhe são impostas pelas mulheres brancas. Além de expostas ao racismo institucionalizado pelo Estado (por exemplo, através do genocídio da população negra), à maior vulnerabilidade à violência sexual e doméstica, aos padrões de beleza racistas, a maiores índices de aborto e negligência médica, as mulheres negras ainda se encontram em posições assimétricas em relação a mulheres brancas – como no caso do mercado de trabalho, em que mulheres negras e pobres são maioria nos serviços domésticos, ainda desvalorizados e sub-remunerados (CRUZ, 2016).

O transfeminismo surge a partir da década de 90, á luz do feminismo interseccional. As demandas giravam em torno da invisibilidade, tanto das negras, pobres ou pessoas trans. O conceito de gênero foi, inclusive, reformulado. De acordo com a nova concepção de gênero, não é possível atribuir às mulheres certos valores e comportamentos sociais como biologicamente determinados. A divisão sexo/gênero funcionaria como uma espécie de base que funda a política feminista, partindo da ideia de que o gênero é socialmente construído como algo que se impõe à mulher assumindo, assim, um aspecto de opressão.

Diante desse cenário, o transfeminismo se constrói como crítica à cisheteronormatividade, enquanto única norma determinante de um sujeito. O transfeminismo busca o reconhecimento e respeito da diversidade dos corpos, gênero e sexualidade. Oferece também um novo sentido para gênero: a ideia de que a mulher não deve seguir tradicionais papéis sociais de gênero. O transfeminismo apresenta ainda um novo olhar para esta questão e ocupa um importante papel no movimento como um todo. Pessoas trans induzem a sociedade a questionar suas visões convencionais sobre sexo e gênero. Essa corrente luta contra a ideia de que a biologia é a única resposta ou fonte normativa válida para questões de gênero e sexualidade. Feministas trans buscam reconhecimento enquanto mulheres reivindicam direito ao nome coerente em seu gênero, inserção no mercado de trabalho, educação e tudo que lhe cabe enquanto sujeito de direito.

O feminismo negro se difere, porquanto envolve lutas que vão além da crítica e combate ao patriarcado. Essa corrente inspira-se com o fato social



da colonização do continente africano, visto que as mulheres negras, juntamente com homens negros, criaram resistências próprias na época escravista. O feminismo negro se relaciona com o fato de que existem várias mulheres e especificidades que precisam ser levadas em conta. É o caso, por exemplo, do racismo. O racismo, uma estrutura de poder e dominação de uma raça ou etnia sobre outra, e a luta de classes são questões centrais do feminismo negro. As pautas dessa corrente, em síntese, são: a) o genocídio e encarceramento do povo negro, b) a erradicação da discriminação sexual; c) a equidade no mercado de trabalho; d) a legalização e descriminalização das drogas; e) a hipersexualização e mercantilização do corpo negro; f) a solidão da mulher negra; g) a apropriação estética e cultural; h) o reconhecimento das formas culturais de resistência negra e o resgate da identidade negra; i) o pleno acesso à saúde, educação e segurança; j) a intolerância religiosa e a valorização das religiões de matriz africana. O feminismo negro coloca a vida da mulher negra como uma pauta urgente, à medida que o Estado e a sociedade promovem o genocídio e extermínio do povo negro.

O movimento feminista, com visto, é marcado, sobretudo, pela busca de alternativas para mitigar a desigualdade de gêneros. Nesse ponto convém destacar, consoante Scott (2010, p. 08):

gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas masculinas e femininas.

É certo que as desigualdades de gênero estão sendo mitigadas. Contudo, esse cenário demanda cuidado e vigilância. É que, ainda – não raras vezes -, mulheres são consideradas seres inferiores e, por isso mesmo, acabam sendo subjugadas e violentadas por seus pares. Ainda, é facilmente perceptível notar que o patriarcado coloca a mulher em posição de subserviência e submissão.

Como dito, a proteção legal das mulheres é resultado de pressões internas e externas exercidas pelo movimento feminista, principalmente a partir dos anos 1970. Todavia, desde o Renascimento existiu mulheres que reivindicaram espaço próprio para elas e o reconhecimento de uma genealogia de mulheres. É que, a despeito dos ideais da razão, da autonomia e da dignidade humana, a noção que se imperava era de profunda desigualdade entre homens e mulheres. As ciências, a medicina e, sobretudo a religião legitimaram discursos que defendiam a inferioridade natural das mulheres. Um exemplo de mulher que, ainda no ano de 1405, confere voz às reivindicações das mulheres é Christine de Pizan. Pizan reclama o direito ao reconhecimento da condição de sujeito às mulheres, com todas as suas implicações (GARCIA, 2015).

Contudo, de acordo com Elisabeth Bandinter, as preciosas francesas, nos idos de 1650, foram as primeiras a questionar o papel dos homens na sociedade:

Consideradas as primeiras feministas – mulheres da aristocracia e alta burguesia, solteiras, independentes economicamente -, defendiam a igualdade entre os sexos, o direito ao amor e ao prazer sexual, o acesso à mesma educação intelectual dada aos homens. Questionando a instituição casamento e os papéis de esposa e mãe como destino da mulher, elas inverteram os valores sociais da época. Apesar de seus opositores, elas conseguiram algumas mudanças.

(BANDINTER, Elisabeth. XY: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1993, p. 12)

Garcia, entretanto, alerta:

A maior parte das estudiosas está de acordo que o feminismo como corpo coerente de reivindicações e como projeto político, só pôde articular-se teoricamente a partir de premissas da ilustração: todos os homens nascem livres e iguais e, portanto, com os mesmos direitos. Mesmo quando as mulheres ficaram fora do projeto igualitário – tal como aconteceu na França revolucionária -, a demanda de universalidade que caracteriza a

razão ilustrada pode ser utilizada para “irracionalizar” seus usos ilegítimos, neste caso, patriarcais.

(GARCIA, Carla Cristina. Breve história do feminismo – São Paulo: Claridade, 2015).

Embora as mulheres tenham participado ativamente da Revolução Francesa seus direitos não foram, posteriormente, observados. Contudo, no século XVIII, Olympe de Gouges e Mary Wollstoncraft escreveram a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs e Reinvidicação dos Direitos das Mulheres, respectivamente. Tais obras são um marco na história do feminismo. Em Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, Olympe de Gouges tinha a intenção de conscientizar as mulheres dos direitos que haviam sido negados ou não levados a sério pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A autora contestava, portanto, a premissa de liberdade e igualdade universais que norteavam o movimento revolucionário. Mary Wollstoncraft, por sua vez, firmou as bases do feminismo moderno. A autora defende o “igualitarismo entre homens e mulheres, a independência econômica e necessidade de participação política e da representação parlamentar” (GARCIA, 2015, p. 46).

A partir desse ponto temos, repita-se, a primeira onda feminista. A característica primordial dessa onda foi a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. A primeira onda feminista, como se nota, ganhou destaque a partir da problematização do poder político. Esse período estendeu-se por um longo tempo, porquanto seus resultados só foram possíveis com o rompimento de padrões históricos das sociedades. O resultado mais importante dessa onda foi, sem dúvidas, a consagração do voto que, inclusive permeou a segunda onda, em especial nos Estados Unidos, com o movimento sufragista.

A segunda onda projetou o movimento feminista a âmbito internacional. É que o movimento feminista, nesse período, buscava uma resposta para as consequências nefastas produzidas pela revolução industrial e o fortalecimento do capitalismo. Isso porque “às mulheres eram negados direitos civis e políticos mais básicos, retirando de suas vidas qualquer possibilidade de autonomia pessoal” (GARCIA, 2015, p.51). A revolução industrial acentuou a miserabilidade e a degradação da vida das pessoas, em especial as mulheres trabalhadoras, que foram relegadas à margem da produção de riqueza produzida pela indústria.

A luta pelo fim das injustiças de gênero ganhou força com a segunda onda do movimento feminista. O caráter emancipatório deste movimento possibilitou a impugnação, a crítica, a desestabilização e, sobretudo, a criação de instrumentos legais de proteção das mulheres. É que o feminismo, a despeito do desconhecimento acerca de suas possibilidades, tem como objetivo a luta pelo reconhecimento de direitos e oportunidades para as mulheres, visando a igualdade de todos os seres humanos.

Nesse cenário, temos que o feminismo é “a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens” (GARCIA, 2015, p. 13).

Pode-se dizer que o movimento feminista foi o elemento demarcatório e o eixo de emancipação feminina, em consequência da disseminação de ideias que conclamavam o livre e ativo exercício da cidadania, propondo uma revolução de costumes que, mundialmente, mobilizava grupos de mulheres, que passara a perseguir seus direitos, em prol de um tratamento mais justo e igualitário. De acordo com os avanços obtidos, reconfiguravam-se as pautas de reivindicações, rumo à conquista de novos horizontes.

Nesse ponto, passaremos a tratar do conceito de gênero. Esse conceito atravessa os movimentos sociais (inclusive o feminista), a formulação de políticas públicas, as pesquisas universitárias, o imaginário popular e os meios de comunicação. Não raras as vezes, o conceito foi capturado por movimentos conservadores que o desvirtuam com a finalidade de fundamentarem preconceitos e práticas machistas e misóginas.

Desde os anos 60, iniciativas científicas, políticas, normativas e sociais centralizam a categoria do gênero na busca por compreensão e modificação das estruturas sociais vigentes. A importância do termo reside, sobretudo, no fato de que o gênero se converteu em um marcador central para políticas públicas e lutas sociais. A emergência dos chamados “novos movimentos sociais” nas décadas finais do século XX reuniu articulações das feministas e dos movimentos negros e LGBTQIA+. Buscou-se, desse modo, pressionar vários países, em âmbito interno e internacional, a adotarem as categorias de gênero, da raça e da orientação sexual como variáveis relevantes na produção normativa e de intervenção estatal na sociedade.

Os movimentos são chamados “novos” porque conduziram a uma reconfiguração da esfera pública, demonstrando que dimensões antes

consideradas concernentes à “vida privada” – como corpo e intimidade – também estão atravessadas por relações de poder (MISKOLCI, 2013). Os novos movimentos, também, colocaram em pauta demandas que iam além daquelas dos movimentos operários tradicionais. É que eles passaram a dar enfoque ao direito ao próprio corpo, bem assim a desvinculação entre sexualidade e reprodução. Os referidos movimentos lutaram, ainda, para combater todas as formas de estigmatização dos grupos marginalizados pelos saberes considerados universais e legítimos (como a medicina e o direito).

É preciso ponderar que essas reivindicações foram sistematicamente atacadas por grande parcela das sociedades. Atores sociais que podem ser identificados como reacionários vislumbraram nas discussões de gênero uma ameaça às instituições estabelecidas. Um exemplo próximo ao nosso trabalho foi a “cruzada” das bancadas religiosas dos legislativos nacional, estaduais e municipais brasileiros contra a inclusão, nos currículos escolares, de temática de combate às discriminações de gênero e orientação sexual. O gênero, no discurso dos reacionários, é palavra proibida, que deve ser excluída do cotidiano da educação. Podemos afirmar que toda a resistência ao termo gênero confirma o potencial político da expressão.

A noção de gênero foi consolidada como uma forma de resistência à naturalização das violências e desigualdades existentes. Por isso, imprescindível compreender como o termo foi construído. O uso do termo é atribuído a sua inserção nos estudos feministas e sua difusão deve-se ao movimento feminista.

Os estudos feministas objetivavam assinalar o caráter cultural das distinções estabelecidas sobre o sexo biológico. No interior da própria teoria feminista, a adoção do termo representa um deslocamento analítico e teórico. É que, para além dos estudos sobre as mulheres, ficou patente a necessidade de se enfatizar uma perspectiva relacional das imbricações entre homens e mulheres. Nesse ponto, as feministas concluíram pela inviabilidade de analisar a feminilidade de modo independente de uma investigação sobre masculinidades. Deste modo, com essa visão, as teorias feministas tornaram-se verdadeiras teorias sociais. Isso porque desdobraram, em suas diversas nuances, a constituição das categorias de análises para compreensão relacional das relações de poder e desigualdades sociais na história da humanidade.

Nesse sentido, os primeiros esforços para definir gênero versaram sobre a necessidade de diagnosticar as principais modalidades de sexismo

operantes nas sociedades contemporâneas. Adrienne Rich (1980) já ressaltava as principais modalidades de opressão das mulheres: a negação e a coação da sexualidade feminina; o comando ou a exploração do trabalho para controle daquilo que as mulheres produzem; o uso delas como objetos para transações e negociações masculinas; o confinamento físico e a imposição de impedimento à livre movimentação das mulheres; o controle ou a retirada de suas crianças; o engessamento da criatividade das mulheres e a restrição de acesso feminino ao conhecimento e às realizações culturais.

As explicações para essa opressão e hierarquização insiste na polarização entre natureza e cultura, ou mesmo em biológico e social. Assim, gênero é concebido como construção social de papéis e desigualdades baseadas no sexo, compreendido como fato biológico. Assim como a natureza figura no pensamento ocidental como o substrato da cultura, o sexo aparece como a matéria-prima da fabricação do gênero (LAQUEUR, 2001). Impresso sobre a matéria, o gênero é compreendido como um revestimento social e cultural da diferença sexual.

As teorias feministas, ao adotar o dualismo sexo/gênero, buscam escapar de quaisquer determinismos biológicos que situam no corpo as causas para a inferiorização social das mulheres. Por exemplo: a ideia de que o metabolismo feminino, por ser supostamente passivo, conservador e estável, torna as mulheres inaptas para a atuação na vida política (MIKOLA, 2016) ou que as mulheres não poderiam pilotar aviões porque uma vez por mês estão submetidas a instabilidades hormonais (ROGERS, 1999).

Joan W. Scott, no famoso artigo “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, demarca três posições teóricas fundamentais na abordagem crítica do gênero: os feminismos do patriarcado, os feminismos marxistas e as teorias psicanalíticas. O esquema produzido pela autora sistematiza, de modo didático, como as compreensões sobre o tema foram elaboradas no seio do movimento feminista. Em síntese, essas vertentes discutem quais são as práticas sociais que constroem o gênero, bem como qual é o impacto dessa construção social nas vivências de cada gênero.

A vertente das feministas do patriarcado acentua o papel da dominação masculina. Uma estrutura fixa e totalizante de submissão das mulheres decorre da necessidade dos homens, biologicamente privados dos meios de procriação da espécie humana, de controlarem os processos reprodutivos próprios do corpo feminino. Nesse viés, o feminino se define pela submissão e o masculino pela dominação, de modo que gênero, por

definição, expressa justamente a dinâmica hierarquizada das relações de poder assentadas sobre a sexualidade.

Scott apresenta algumas críticas a essa vertente. A primeira delas é a que se trata de uma explicação desnecessária, pois realiza uma análise interna do sistema de gênero, situando a opressão patriarcal na gênese da organização social como um todo. Ao se fundar nas relações produtivas e sexuais, essas teorizações do patriarcado tomam a diferença física como universal e imutável, separando de uma vez por todas o feminino e o masculino, e desconsiderando, na visão de Scott, a historicidade do gênero.

Outras críticas são formuladas a essa vertente. Critica-se o fato de que as teorias do patriarcado estariam ligadas ao realismo de gênero, ou seja, à pressuposição de que todas as mulheres, como grupo que compartilha necessariamente características definidoras (sejam elas vivências, experiências, socialização ou personalidade), diferem-se de todos os homens, de forma fixamente determinada pela estrutura patriarcal (MIKKOLA, 2016). Essa visão negligencia os modos como o gênero se relaciona com outros marcadores identitários importantes, como: raça, etnia, classe social e nacionalidade. Entender as mulheres como grupo homogêneo significa subestimar o modo como a diferença constitui a experiência de ser mulher. O exemplo mais comum é: as mulheres negras não são submetidas à mesma ordem de objetificação sexual que as mulheres brancas. A escravidão negra na história contribuiu para consolidar uma representação das mulheres negras como hipersexualizadas e sempre disponíveis sexualmente, de modo que mesmo o estupro de mulheres negras tende a ser relativizado, visto como de menor gravidade ou violência.

As teóricas feministas marxistas, para Scott, adotam uma abordagem de cunho histórico, a partir da associação entre dois sistemas: o patriarcado e o capitalismo. Nessa vertente as análises são direcionadas às relações de gênero e a crítica a estrutura de classes das sociedades contemporâneas. Aqui, a divisão sexual do trabalho, e todas as demais desigualdades entre os gêneros, estariam atreladas à própria organização dos meios de produção econômica. As feministas socialistas sofreram forte influência da obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, de Engels. Elas tematizaram as “relações entre trabalho doméstico e reprodução da força de trabalho” na construção da família burguesa e da experiência da sexualidade (SOUZA, 2000, p. 70). O trabalho de Engels mostrou-se determinante no sentido de lançar luz aos debates sobre o âmbito doméstico e privado e sua interconexões com a organização social como um todo. (SOUZA, 2000).

Scott pondera algumas críticas a essa vertente. A crítica diz respeito às relações entre os sistemas econômicos e as estruturas de dominação masculina. Conforme Scott, subsiste uma tendência de causalidade econômica na abordagem do gênero: a opressão das mulheres é remetida, de modo direto, à organização das relações socioeconômicas. O sexismo é resumido a um subproduto da dominação burguesa e do advento da propriedade privada, de modo que não são reservadas às relações de gênero um estatuto de análise próprio, com a abordagem das especificidades das questões suscitadas pelas feministas (SCOTT, 1990; MIGUEL, 2014).

Por fim, as teorias psicanalíticas são bastante diversificadas. Scott centra sua análise na produção de duas psicólogas: Nancy Chodorow e Carol Gilligan. Busca recursos, também, nas teorias psicanalíticas da linguagem de Jacques Lacan. Para essas autoras, segundo Scott, a identidade de gênero é um aspecto da subjetividade que se desenvolve na infância a partir de interações comunicativas das crianças com os pais, as chamadas relações objetais. Assim, a linguagem exerce uma função essencial, pois fornece a mediação com os sistemas de significação por meio dos quais o sujeito constitui-se como ser generificado. O papel da mãe ou de outra figura feminina, vista como o adulto de referência na maior parte do desenvolvimento infantil, cria diferenças psíquicas entre meninas e meninos. Inconscientemente, as mães tendem a se identificar mais com filhas do que com filhos – que são encorajados a serem mais autônomos, enquanto relações de maior dependência são mantidas com as meninas. Desse fenômeno decorreria o fato de que a personalidade masculina tende a ser mais autorreferente e emocionalmente inibida, ao passo que as mulheres se orientariam a uma aptidão para a maternidade, por se caracterizarem, psiquicamente, por maior dependência emocional e preocupação com os demais (MIKKOLA, 2016). A chave para a mudança dessas tendências psíquicas que contribuem para as desigualdades de gênero, segundo Chodorow, estaria no maior envolvimento dos pais no cuidado com os filhos, com um compartilhamento mais equânime de tarefas de cuidado.

Scott apresenta críticas as teorias psicanalíticas. Scott acredita que, por serem fundadas na análise do âmbito doméstico e familiar, essas teorias mostram-se insuficientes para explicar dinâmicas políticas, econômicas e sociais mais abrangentes da experiência do gênero. Ainda, ao derivar a identidade de gênero das relações objetais, as teorias psicanalíticas tomam a construção do sujeito como determinística e descuidam do fato de que o feminino e o masculino são representações simbólicas socialmente compartilhadas, que variam conforme contextos culturais e históricos. Scott



leciona que essa descrição psíquica não fornece elementos teóricos para a compreensão das relações de poder por meio dos quais a masculinidade é privilegiada em detrimento da feminilidade. Scott diz que a dicotomia homem/mulher é tomada por essas teorias como um universal, onde suas diferenças estão pré-fixadas, reforçando o determinismo que o feminismo buscou afastar com a separação conceitual entre sexo e gênero.

Para concluir, Scott postula uma compreensão de gênero. Cuida-se de categoria histórica, sempre mutável, como “elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é um primeiro modo de dar significado à relações de poder” (1990, p. 14).

Assim, gênero engloba diversas dimensões da vida social, estruturando as relações estabelecidas de forma sempre contextual e variável.

## **2.4 EDUCAÇÃO, IGUALDADE E CIDADANIA**

Como sabido, as mulheres estão ocupando, cada vez mais, espaços que historicamente foram assegurados aos homens. Isso demonstra que a consolidação de leis de proteção às mulheres rompe fronteiras e permite a concretização da igualdade. Ocorre que desigualdades continuam marcando a vida de muitas mulheres no Brasil, impossibilitando, contudo, que falemos de cidadania feminina plena. As conquistas de direitos das mulheres coexistem com desigualdades e violências de gênero. É certo que mulheres, a despeito de possuírem mais escolarização, ainda auferem salários inferiores aos dos homens. O feminicídio e o abuso são formas de violências que ainda assustam os brasileiros. A divisão sexual do trabalho permanece invisibilizando e hierarquizando as atividades das mulheres. Como visto, ainda são inúmeros os obstáculos ao pleno exercício da cidadania feminina. É que a construção e consolidação da cidadania das mulheres é um processo complexo que envolve conquista de direitos e, sobretudo, manutenção de direitos já conquistados. Exige, portanto, fiscalização e vigilância, com o objetivo de impedir retrocesso. Assim, a noção de cidadania pressupõe constante diálogo e luta dos sujeitos envolvidos no processo de afirmação dos direitos.

A exclusão de mulheres é fato social e histórico. A exclusão, por si, impede, portanto, que se fale em cidadania no sentido de participação e diálogo constantes. Registra-se que o fenômeno da exclusão das mulheres não se restringe ao aspecto econômico, mas espalha-se aos aspectos econômicos, políticos e sociais, tendo consequências nos terrenos da cultura, educação, trabalho, políticas sociais, etnia, identidade e etc. O movimento de mulheres promove lutas de afirmação dos direitos e suas conquistas, visando, sobretudo, igualdade. Como tratado no tópico anterior, o movimento feminista, em termos didáticos, foi dividido em ondas. A primeira onda foi marcada pela conquista do direito ao voto: condição primeira de rompimento de obstáculos à participação.

O direito ao voto, por meio do movimento sufragista, significou a incorporação das mulheres à dinâmica da democracia representativa. A partir de então, foi possível que mulheres escolhessem seus representantes, bem assim responderem, igualmente, pelos destinos de uma determinada sociedade. Como demonstrado, nas décadas de 60/70, com a segunda onda feminista, constatou-se as desigualdades de direitos entre homens e mulheres. A segunda onda do movimento feminista provocou mudança de valores e mudanças nas relações de gênero. O movimento feminista, visando contribuir com a construção da cidadania de mulheres, trouxe à discussão temas importantes. São eles: a) as esferas do privado e da intimidade assumem caráter político; b) a democracia precisa espalhar-se para todas as esferas da vida; c) as diferenças entre homens e mulheres não podem acarretar desigualdades sociais. Nota-se que o movimento feminista elastece a noção e a própria prática da cidadania. Nessa quadra histórica, as mulheres lograram êxito em afirmarem seus direitos a nível global.

Em nível global os direitos das mulheres foram previstos em normativos internacionais. São eles: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará); a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Conferência de Cairo) e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Conferência de Pequim – 1994).

Segundo COSTA e PORTO (2017, p. 17):

As normativas de ordem nacional e internacional a respeito de matéria de Direitos Humanos sobre gênero se deram, a partir do

reconhecimento da violação de direitos da mulher pela violência masculina, pelo poder dela exacerbado, que não tem uma única origem e face, mas várias faces, por isso polissêmico são suas delimitações conceituais. Antes de qualquer profundidade sobre a legislação nacional é fundamental discorrer sobre os principais comandos normativos internacionais e seus desdobramentos, que implicou mudanças na legislação pátria. Além disso, refletir sobre o termo gênero sob o ponto de vista da lei é relevante, até para verificar se o que está posto na lei, leia-se nas normativas representam uma diferença, no aspecto de mudança, inovação e ruptura de paradigma em busca da equidade dos gêneros ou repetição de discurso patriarcal, quando dentro das práticas de alguns tribunais, tem se observado um descaso, uma colonização do sujeito, pelo poder.

A incorporação no Direito Internacional dos Direitos Humanos das temáticas relacionadas aos direitos das mulheres advém de forte pressão de grupos de mulheres, representantes da sociedade civil organizada e grupos transnacionais que pautavam a questão, demonstrando como a sociedade civil organizada tem condições de interferir diretamente na conformação do Direito Internacional. Nesse contexto ganhou força o slogan “Direitos das mulheres são direitos humanos”, como primeira tentativa de ter reconhecidos os direitos das mulheres no escopo da proteção internacional dos direitos humanos. Essa campanha incluiu uma petição assinada por meio milhão de pessoas de mais de 80 países e levou a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos de 1993 a declarar formalmente que os direitos da mulher são direitos humanos. Desde o momento da formatação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a questão da inclusão das mulheres como sujeitas de proteção internacional dos direitos humanos já estava em disputa.

Os Direitos Humanos consistem nas necessidades básicas das pessoas e foram frutos de constantes lutas. Refletem uma filosofia de valores simbolizada pela luta encampada pelo movimento feminista. Nesse ponto, COSTA e PORTO (2017, p. 18):

Notadamente ocorreu uma busca pelo movimento feminista, no que tange a uma interpretação e concepção de Direitos Humanos, fundada na diversidade, na diferença, fragilizada em um primeiro instante pela desigualdade formal e material entre os gêneros, necessitando de equidade. “Assim, direito à

diferença implica o direito ao reconhecimento de identidades próprias, o que propicia repensar, revisar e reconceptualizar os Direitos Humanos a partir da relação entre os gêneros, como um tema transversal” (CAMPOS, 2011, p. 105). Para o enfrentamento da reprodução simbólica e cultural busca-se a efetividade do sistema de proteção universal dos Direitos Humanos, por meio das normativas nacionais e internacionais que tratam da violência de gênero. Para garantir a proteção integral de todas as mulheres contra a violência, inclusive dos homens. O sistema das Nações Unidas desenvolveu regras aplicáveis universalmente que são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ambos de 1966), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres em 1979 (CEDAW) e da Convenção das Nações Unidas contra tortura e Outras normas de combate a tratamento cruel, desumano ou degradante contêm requisitos basilares para a investigação de violência e o estabelecimento de obrigações que visam proteger as mulheres contra violações de direitos humanos e fundamentais. (ONU, 2012).

A proteção internacional dos direitos das mulheres pode ser estudada a partir do Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos. É preciso salientar que existem normas internacionais específicas de proteção aos direitos das mulheres, mas que também as normas gerais se aplicam às mulheres e devem ser lidas a partir do atual paradigma que considera as especificidades sociais das mulheres e sua diversidade.

A luta pela igualdade de gênero é contemporânea à criação da Organização das Nações Unidas, no ano de 1945. Na Carta da Organização das Nações Unidas há referência expressa a “direitos iguais para homens e mulheres” (Preâmbulo; art. 1º, item 3; art. 8º, art. 13, item 1, b; art. 55; art. 76, c). Nenhum documento legal de caráter internacional anterior havia afirmado tão enfaticamente a igualdade de todos os seres humanos ou especificamente apontado sexo como base de diferenciação. A preocupação com o reconhecimento da igualdade de gênero pelos Estados surgiu também na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. É que lá se afirmou: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (art. 1º) e que “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, religião [...] ou qualquer outra condição” (art. 2º).

As ações da Organização das Nações Unidas em favor das mulheres podem ser divididas em duas fases. As primeiras três décadas foram principalmente dedicadas à codificação dos direitos legais e civis das mulheres e ao levantamento de dados sobre a situação das mulheres no mundo. A partir de meados dos anos 1970, a constatação de que a regulação de direitos não seria suficiente para garantir o avanço das mulheres, a ONU passa a focar seus esforços no desenvolvimento de estratégias e planos de ação para o avanço das mulheres, que são pactuados em quatro conferências mundiais: Cidade do México, em 1975; Copenhague, em 1980; Nairobi, em 1985 e Beijing/Pequim, em 1995 (ARAÚJO, 2013).

No México, em 1975 estabeleceu-se um mínimo de metas para serem executadas até 1980, onde o objetivo era assegurar a igualdade de acesso das mulheres à educação, oportunidade de trabalho, participação política, serviços de saúde, moradia, alimentação e planejamento familiar. Tais metas marcam uma mudança no modo como as mulheres eram percebidas no início dos anos 70. Elas deixam de ser vistas como destinatárias passivas de apoio ou assistência humanitária e passam a ser consideradas participantes completas e iguais aos homens. Contudo, a percepção de que as conquistas das mulheres somente seriam possíveis com a sua completa participação política e que este não poderia ser alcançado apenas pelo seu desenvolvimento social e econômico levou a ONU a conjugar esforços para implementar uma verdadeira agenda política para as mulheres (ARAÚJO, 2013).

Em Copenhague, já em 1980, estabeleceu-se “medidas nacionais de fortalecimento para assegurar o domínio e o controle da propriedade por mulheres e melhoria dos direitos das mulheres sobre herança, guarda de filhos e perda da nacionalidade”. Todavia, é possível constatar que tais medidas não avançaram a contento. As causas são: insuficiência do envolvimento dos homens em ações para melhorar o papel das mulheres na sociedade, insuficiência de vontade política e insuficiência de serviços para suporte do papel da mulher na vida nacional (ARAÚJO, 2013). Na conferência de Copenhague reconheceu-se “sinais de disparidade entre os direitos assegurados e a capacidade das mulheres de exercerem tais direitos, em especial, no que se referia às condições de trabalho e educação, sobretudo nas áreas rurais e urbanas periféricas” (ARAÚJO, 2013, p. 314).

Em Nairobi, em 1985, ampliaram-se as garantias das mulheres. Isto porque passou a reconhecer que a questão da igualdade de direitos entre homens e mulheres é fato cada vez mais presente na sociedade. Nessa

perspectiva, o envolvimento das perspectivas femininas e das ações das mulheres em todas as demais questões seria essencial para se alcançar sucesso nas metas e diretrizes outrora estabelecidas. Assim, em Nairobi identificou-se três categorias de medidas para se alcançar igualdade de direitos entre homens e mulheres em nível nacional: 1) constitucionalização e estabelecimento de marcos legais; 2) igualdade de participação social; e 3) igualdade de participação política e no processo de decisão. Cada governo deveria estabelecer suas próprias prioridades baseadas em políticas de desenvolvimento (ARAÚJO, 2013. p. 315).

Por fim, em Beijing/Pequim, em 1995, elencou-se doze situações preocupantes para ação de desenvolvimento integral das mulheres como pessoas, quais sejam: 1) a crescente proporção de mulheres em situação de pobreza (fenômeno que passou a ser conhecido como feminização da pobreza); 2) a desigualdade no acesso à educação e à capacitação; 3) a desigualdade no acesso aos serviços de saúde; 4) a violência contra a mulher; 5) os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; 6) a desigualdade quanto à participação nas estruturas econômicas, nas atividades produtivas e no acesso a recursos; 7) a desigualdade em relação à participação no poder político e nas instâncias decisórias; 8) a insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; 9) as deficiências na promoção e proteção dos direitos da mulher; 10) o tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; 11) a desigualdade de participação nas decisões sobre o manejo dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente. E 12) a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina (ARAÚJO, 2013, 2015).

Todos esses movimentos foram, em sua medida, inspirados pelo movimento feminista e resultaram em acordos e documentos internacionais de proteção. É o caso, por exemplo, da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher, aprovada em 1979 e ratificada pelo Brasil em 1984 e a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (Convenção de Belém do Pará). Essa Convenção foi editada, no âmbito da Organização dos Estados Americanos, em 1994, e ratificada pelo Brasil em 1995. (PIOVESAN, 2018).

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW é considerada o documento mais importante de defesa dos direitos da mulher. Foi adotada em 1979 pela Assembleia Geral das Nações Unidas após um longo trabalho da Comissão

sobre a Condição da Mulher –CSW, que, desde 1946, tem como objetivo formular recomendações ao Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas – ONU. Em março de 1983 o Brasil assinou a Convenção, inicialmente com reservas na parte dedicada à família, e em 1984 ela foi ratificada, desta forma, pelo Congresso Nacional. Somente dez anos depois, em 1994, o governo brasileiro retirou as reservas ratificando plenamente a Convenção. No Brasil, ela tem força de lei, conforme o parágrafo 2º do artigo 5º da Constituição Federal vigente. Em 1999, a Assembleia Geral da ONU adotou o Protocolo Facultativo à Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, assinado em 2001 pelo governo brasileiro e ratificado pelo Congresso Nacional em 2002. Este é outro documento fundamental nesse campo, que pode ser usado pelas mulheres quando o sistema nacional falhar ou se mostrar omissivo na proteção de seus direitos (FROSSARD, 2006). Neste ponto, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulher (CEDAW), que define a discriminação contra as mulheres, pode ser entendida como o principal mecanismo de proteção e garantia do direito a não discriminação e a igualdade de direitos como forma de efetivar a dignidade humana de mulheres. Diante disso, segundo a própria Convenção, a discriminação se apresenta como um obstáculo para o bem-estar da sociedade no momento em que impede o potencial das mulheres para servir ao seu país e à humanidade (ONU, 2012).

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher é o primeiro tratado internacional que dispõe sobre os direitos humanos das mulheres. Visa promover os direitos da mulher na busca de igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-Partes. A Convenção é fruto de intensos esforços internacionais visando proteger e promover os direitos das mulheres de todo o mundo. É fruto também das iniciativas da Comissão de Status da Mulher (CSW), órgão criado dentro do sistema das Nações Unidas com o objetivo de analisar e criar recomendações de formulação de políticas públicas aos vários países signatários da Convenção, visando a aprimorar o status da mulher. Em um primeiro momento, sessenta e quatro países assinaram a Convenção. Hoje, mais de cento e oitenta e cinco países já ratificaram a Convenção da Mulher.

A Convenção da Mulher deve ser parâmetro mínimo de ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na erradicação às suas violações, tanto no âmbito público como no âmbito privado. Como dito, a Convenção simboliza o resultado de inúmeras décadas, em um grande esforço

para consecução de valores de respeito a todos os seres humanos. A Convenção possui dois objetivos claros: a) eliminar a discriminação e, b) assegurar a igualdade. A Convenção é composta por 30 artigos dos quais 16 estabelecem preceitos substantivos sobre a não discriminação da mulher e a igualdade; as obrigações dos Estados-Partes; a adoção de ações afirmativas para a aceleração da igualdade entre homens e mulheres; a modificação de padrões sócio-culturais discriminatórios; a supressão do tráfico de mulheres e exploração da prostituição da mulher, a participação política da mulher; a nacionalidade, a educação, o trabalho, e a saúde; sua vida econômica e social; a mulher rural; a capacidade jurídica da mulher em igualdade de condições com o homem e a igualdade no exercício pela mulher de seus direitos legais com relação ao casamento e à família. O Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, Cômite CEDAW, foi criado com a função de examinar os progressos alcançados pelos países signatários na aplicação da Convenção. É o órgão de monitoramento da atuação dos vários países quanto ao cumprimento dos preceitos da Convenção CEDAW. Representa um mecanismo de acesso ao sistema global (ONU), previsto pela própria Convenção, no artigo 17. O Protocolo Facultativo, adicional à Convenção, ampliou o seu mandato e, assim sendo, o Comitê CEDAW monitora o exercício efetivo dos direitos das mulheres nos Estados-Partes da Convenção através de:

- Análise de relatórios apresentados periodicamente pelos Estados-Partes, e elaboração de observações finais que contêm comentários e recomendações específicas;
- Preparação de Recomendações Gerais que buscam interpretar os direitos e princípios previstos na Convenção.
- Recebimento de comunicações apresentadas por indivíduos ou grupos de indivíduos que aleguem a ocorrência de violações a quaisquer direitos previstos na Convenção da Mulher.
- Investigação a partir de informação fidedigna sobre graves ou sistemáticas violações de direito estabelecido na Convenção por um Estado-Parte.

A Convenção trata da educação em seu artigo 10. Estabelece que cabe aos Estados-Partes assegurar às mulheres a igualdade de direitos com os homens no campo da educação, em todas as áreas do ensino e em todos os níveis escolares, bem como as mesmas condições para o exercício da carreira



e orientação profissional. Cabe também aos Estados-Partes desenvolver políticas e ações para a eliminação de todo e qualquer conceito estereotipado sobre os papéis de homens e mulheres na educação, através da revisão de programas, métodos e livros escolares; e cabe desenvolver estratégias para a superação dos problemas e dificuldades de escolarização das meninas, como taxas de abandono escolar, dentre outros.

A Convenção estabelece a igualdade de acesso à informação que contribui para a saúde e o bem estar das famílias, incluindo aconselhamento sobre planejamento familiar e o direito de homens e mulheres terem as mesmas oportunidades para participar ativamente nos esportes educação física. Na Recomendação Geral nº 3 do Comitê (1987) orienta-se que os Estados-Partes busquem eliminar conceitos estereotipados sobre papéis de masculino e feminino através da educação e programas de informação pública. Afirma que atitudes tradicionais pelas quais as mulheres são vistas como subordinadas aos homens “perpetuam a difusão de práticas e envolvem violência ou coação”, contribuindo assim para diminuir o nível educacional das mulheres. O Comitê afirma, expressamente, que programas e informações “deverão contribuir para eliminar os preconceitos e as práticas atuais que impedem o pleno funcionamento do princípio da igualdade social da mulher”.

O direito à educação para todos – mulheres e homens – tem sido crescentemente reconhecido pela comunidade global como uma questão para consecução da cidadania plena. A Plataforma de Ação da Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres, realizada em Pequim (1995) enfatizou que a educação é um direito humano e um instrumento indispensável para atingir os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Anteriormente, o Programa Regional de Ação para Mulheres da América Latina e do Caribe (1995-2001), aprovado na VII Conferência Regional sobre as Mulheres da América Latina (Mar Del Plata, 1994), havia chamado a atenção para áreas em que os Estados têm de intervir: a) criar legislação que garanta a igualdade de condições no acesso das mulheres à educação; b) garantir o acesso e a paridade de estudantes do sexo feminino em todos os níveis e em todos os tipos de estudos; c) estabelecer centros educativos sem segregação sexual; d) adotar um currículo composto por um conjunto equilibrado de conhecimentos e valores que seja a base da igualdade em todos os níveis; e) introduzir livros didáticos não discriminatórios que promovam a igualdade; f) eliminar práticas no sistema de ensino que implicitamente contenham valores e atitudes que reforcem a desigualdade; g)

eliminar a linguagem sexista; h) incluir as mulheres em atividades desportivas; e i) estabelecer paridade do corpo docente (1998).

No Fórum Educacional Mundial realizado em Dakar, Senegal, em 2000, foram também adotadas metas para a educação. Duas dessas metas foram adotadas como parte dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Com relação aos Sistemas Regionais de Proteção aos Direitos Humanos, cada Sistema Regional possui um instrumento próprio dedicado à proteção dos direitos das mulheres. no âmbito do Sistema Interamericano, há a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (Convenção de Belém do Pará), de 1994. No Sistema Europeu, há a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica (Convenção de Istambul), de 2011. Este tem sido considerado como o tratado mais avançado do mundo sobre Violência contra Mulheres e meninas, indo além da Convenção de Belém do Pará ao incluir a violência econômica e a ameaça de violência e ao reconhecer Violência contra Mulheres e meninas como uma forma de discriminação de gênero. E no Sistema Africano há o Protocolo à Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos relativo aos Direitos da Mulher em África (Protocolo de Maputo), de 2003.

No que se refere ao Sistema Interamericano, a Convenção de Belém do Pará é resultado do trabalho do Movimento Feminista das Américas, o que novamente reforça a importância da atuação da sociedade civil organizada para a implementação de normas internacionais referentes aos direitos das mulheres. A Convenção de Belém do Pará também vai além do que seu nome pode sugerir, e também garante expressamente, o direito de toda mulher de ser livre de violência, tanto na esfera pública como na esfera privada e o direito ao reconhecimento, desfrute, exercício e proteção de todos os direitos humanos e liberdades consagrados em todos os instrumentos regionais e internacionais relativos aos direitos humanos, os quais abrangem, entre outros: o direito a que se respeite sua vida; o direito a que se respeite sua integridade física, mental e moral; o direito à liberdade e à segurança pessoais; o direito a não ser submetida à tortura; o direito a que se respeite a dignidade inerente à sua pessoa e a que se proteja sua família; o direito à igual proteção perante a lei e da lei e participar nos assuntos públicos, inclusive na tomada de decisões.

No nível nacional, em 1988, a partir de uma comunhão de mulheres em busca de afirmação de direitos, destacou-se o movimento conhecido como

“lobby do batom”. O referido movimento conferiu ação e articulação feminina durante a Assembleia Constituinte de 1987/1988. A composição da constituinte contava com 26 mulheres. As referidas mulheres se uniram com a finalidade de alcançar a implementação de alguns direitos, tais como: a ampliação dos direitos civis, sociais e econômicos das mulheres, a definição do princípio da não discriminação da mulher no mercado de trabalho, e igualdade jurídica entre homens e mulheres.

Como destacado anteriormente, em 1985, como fruto de lutas e reivindicações foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. O Conselho teve papel de destaque na composição do “lobby do batom”, porquanto promoveu demandas de inclusão de mais direitos para as mulheres na nova Constituição. O próprio Conselho Municipal dos Direitos da Mulher lançou o movimento “Mulher e Constituinte”, que tinha como slogan “Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher”. O Conselho atuou para que mulheres participassem da Constituinte, obtendo a inclusão de 26 mulheres no processo.

O movimento das mulheres em 1987/1988 teve como propostas uma vasta gama de direitos, entre eles a justiça social, a criação do Sistema Único de Saúde, ensino público e gratuito nos vários níveis, autonomia sindical, reforma agrária e tributária. Contou, ainda, com demandas intrinsecamente ligadas aos direitos das mulheres, questões relativas ao seu trabalho, propriedade, sociedade conjugal, violência contra mulher e abertura para discussão do tema do aborto (CHAKIAN, 2020).

No nível infraconstitucional, em virtude das intensas transformações sociais, que possibilitaram a construção de novos valores, o direito passou por adaptações. Vejamos: primeiramente, temos as primeiras alterações no Código Penal. Em 1994, a Lei nº 8.930/1994 tornou o estupro crime inafiançável. Em 1996, a Lei nº 9.318 introduziu, no artigo 61 do Código Penal, a agravante relativa à condição de gestante da vítima. No mesmo ano de 1996, a Lei nº 9.281 promoveu a majoração das penas previstas nos artigos 213 e 214 do Código Penal. Em 1997, a Lei nº 9.520 revogou a exigência do marido para que a mulher casada exercesse o direito de queixa-crime. Em 2003, a Lei nº 10.778 estabeleceu a notificação compulsória, em todo território nacional, dos casos de violência contra as mulheres atendidas nos serviços de saúde, públicos ou privados. Em 2004, a Lei nº 10.886 incluiu hipóteses de violência doméstica no artigo 129 do Código Penal.

Ainda, no que toca a proteção da mulher, no âmbito penal, é imperioso registrar a Lei nº 10.244/2001 e a figura do assédio sexual. Nesse ponto, segundo Silvia Chakian:

a tipificação da conduta de constranger alguém, com o intuito de obter vantagem sexual, prevalecendo-se de superioridade hierárquica ou de função, passou a ser exigida a partir da consciência de que o direito a uma vida livre de violência, assegurada pelos diplomas internacionais e garantido constitucionalmente através dos direitos fundamentais, também deveriam abranger o ambiente do trabalho, do qual, cada vez mais, participam as mulheres. (CHAKIAN, 2020, p. 230-231).

A previsão da figura típica do assédio sexual deveu-se ao fato de que o legislador penal, em 1940, não vislumbrou a necessidade de proteção ao bem jurídico, liberdade sexual e não discriminação da mulher no trabalho, porquanto as mulheres, àquela época não eram consideradas sujeitos de direito, bem assim não ocupavam o mercado laboral formal como nos dias de hoje.

Em 2005, a Lei nº 11.106 revogou o delito de adultério e baniu do texto penal a expressão “mulher honesta”. Silvia Chakian (2020, p. 234), ainda, nos chama atenção para o seguinte ponto: “a manutenção do termo “mulher honesta” na legislação penal, por tantas décadas traz reflexos até os dias atuais, na forma como vítimas de violência sexual, por exemplo, são ouvidas no sistema de justiça, em suas narrativas”.

A Lei nº 11.106/05 ainda revogou os delitos de sedução e rapto. Tais delitos prestavam-se unicamente à proteção “dos costumes” ou do “pátrio poder”, e não da liberdade ou dignidade sexual da mulher. A mesma Lei também revogou a possibilidade de extinção da punibilidade quando o agente se casasse com a vítima. Trata-se do instituto do “matrimônio reparador”, resultado das concepções que historicamente reservavam à mulher o destino exclusivo do matrimônio (CHAKIAN, 2020).

A lei nº 11.106/05 revogou a possibilidade de extinção da punibilidade do agente que praticasse crime contra os costumes sem violência, caso a vítima se casasse com terceiro, desde que não se manifestasse em sessenta dias pelo prosseguimento da investigação ou ação penal. A referida Lei

majorou a pena dos crimes sexuais quando o agente é ascendente, pai adotivo, padrasto, irmão, tutor ou curador, preceptor ou empregador da vítima ou quem, por qualquer outro título, tenha autoridade sobre ela.

Em 2009, a Lei nº 12.015 substituiu, no Código Penal, a expressão “Crimes contra os costumes”, para fazer constar “Crimes contra a dignidade sexual”. Cuida-se de uma mudança significativa de paradigma. É que o legislador finalmente entendeu que a proteção não deve se dirigir à moral sexual, mas sim à liberdade sexual do homem e da mulher. A citada lei promoveu, também, a unificação das figuras do estupro e atentado violento ao pudor, sem diferenciação do gênero da vítima. Importante avanço foi a criação da figura do estupro de vulnerável.

Nesse cenário de legislações internacionais e movimentos contra a violência de gênero, salienta-se que estas influenciaram significativamente o Brasil, para que de forma impositiva, aderisse no seu ordenamento jurídico uma legislação protecionista a mulher, - a Lei 11.340/2006.

A Lei Maria da Penha criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar nos termos do artigo 226, § 8º da CF/88 e das Convenções ratificadas, já tratadas anteriormente pelo Brasil. Também motivou o Estado brasileiro a criar uma Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. Além disso, dispôs sobre a criação de Juizados Especiais de Violência Doméstica e familiar, possibilitou que o homem autor de violência de gênero seja preso em flagrante ou tenha sua prisão preventiva decretada, quando ameaçar a integridade física da mulher e filhos. Previu a possibilidade de afastamento do agressor do lar, nos casos de risco para mulher e filhos e tipificou e definiu violência doméstica contra a mulher. As diretrizes e princípios, então preceituados na Lei 11.340/06 estão diretamente vinculados às concepções humanitárias, asseverando-nos que a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

O art. 1º da mencionada Lei traz importantes princípios, que são: Princípio da dignidade da pessoa humana; Princípio da máxima proteção; Princípio da integração sistêmica; Princípio da finalidade social como método de Interpretação; Princípio da celeridade ou da urgência; Princípio da informalidade; Princípio do atendimento integral (vítimas, dependentes e agressor) e Princípio da prioridade processual, com especial atenção às crianças e adolescentes (CAMPOS, 2012). Importante ressaltar que a lei destaca em sua síntese inovações no sistema jurídico-legislativo do Brasil.

São sete as Inovações trazidas pela lei de proteção as mulheres com suporte na CF/88: Mudança no enfrentamento da violência de gênero com ótimas repercussões na área da infância; Incorporação da perspectiva de gênero para tratar a desigualdade; Incorporação da ótica preventiva, integrada e multidisciplinar; Fortalecimento da ótica repressiva; Harmonização com a Convenção CEDAW – ONU e Belém do Pará; Consolidação de um conceito ampliado de família; Visibilidade ao direito à livre orientação sexual e Criação de banco de dados e estatísticas.

Antes de se adentrar especificamente na análise da Lei 11.340/06, importa lembrar alguns fatos que antecederam a nova legislação. Em abril de 2001, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), órgão responsável pelo recebimento de denúncias de violação aos direitos previstos no Pacto de São José da Costa Rica e na Convenção de Belém do Pará, atendendo denúncia do Centro pela Justiça pelo Direito Internacional (CEJIL) e do Comitê Latino Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), publicou o Relatório nº 54, o qual estabeleceu recomendações ao Brasil com relação ao caso Maria da Penha Maia Fernandes, em razão de flagrante violação dos direitos humanos.

A Comissão relatava que o Brasil não cumpriu o previsto no artigo 7º da Convenção de Belém no Pará e nos artigos 1º, 8º e 25 do Pacto de São José da Costa Rica, pelo motivo de ter passado mais de 19 anos sem que o autor do crime de tentativa de homicídio de Maria da Penha fosse levado a julgamento. Recomendou-se, portanto,

o prosseguimento e intensificação do processo de reforma que evite a tolerância estatal e o tratamento discriminatório com respeito à violência doméstica contra a mulher no Brasil e, em especial recomendou “simplificar os procedimentos judiciais penais afim de que possa ser reduzido o tempo processual, sem afetar os direitos e garantias do devido processo” e “o estabelecimento de formas alternativas às judiciais, rápidas e efetivas de solução de conflitos intrafamiliares, bem como de sensibilização com respeito a sua gravidade e as consequências penais que gera”. (CAVALCANTI, 2007, p. 174-175).

A partir desse momento, iniciaram-se muitas discussões com o intuito de elaborar uma proposta de lei que incluísse, além de políticas públicas de

gênero, medidas que promovessem a proteção às mulheres vítimas de violência e a punição mais rigorosa aos seus agressores.

A iniciativa de inserir no ordenamento jurídico uma nova legislação foi do Poder Executivo, com a apresentação do Projeto de Lei 4550, no final de 2004. Mas não se pode esquecer que ele foi fruto de várias discussões entre o Governo brasileiro, a comunidade internacional, e organizações governamentais e não-governamentais. Também se ressalta o apelo de milhares de mulheres brasileiras vítimas de violência de gênero, agressões físicas, psicológicas e sexuais ocorridas no ambiente familiar. A nova lei surgiu, então, para atender ao clamor contra a sensação de impunidade despertada pela aplicação da Lei 9.099/95 aos casos de violência doméstica e familiar praticada contra a mulher.

Nesse sentido, a Lei Maria da Penha foi inserida no ordenamento jurídico brasileiro em 2006, e acabou representando um marco na luta pelos direitos da mulher. A nova legislação criou mecanismos para coibir e prevenir todas as formas de violência doméstica e familiar, nos termos do artigo 226 da Constituição Federal de 1988, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher.

Já em seu artigo primeiro, podem ser extraídas algumas impressões acerca de seus objetivos, ao incluir as palavras “doméstica” e “familiar” o legislador procurou dar ampla abrangência ao fenômeno da violência, assim, ela não deve estar restrita apenas às pessoas que coabitam o ambiente familiar, mas a todas aquelas vinculadas ao grupo familiar.

Guimarães e Moreira complementam:

a violência de que trata a Lei é aquela perpetrada no local de convívio, contra qualquer das pessoas desse meio, aparentadas ou não, bem como os atos danosos dirigidos às pessoas da família, que não serão necessariamente casadas (podendo a violência ocorrer com ascendentes ou descendentes do agressor), nem mesmo obrigatoriamente de sexos distintos (o agente da agressão não será necessariamente homem. Mas, a vítima será sempre do sexo feminino).

De modo geral, a Lei define como objetivos a prevenção da violência doméstica e familiar, a sua repressão e a assistência e proteção à mulher vítima de violência:

A repressão concretiza-se através de uma política criminal que, em primeiro lugar, torna mais gravosa a consequência jurídico-penal contra o agressor que não poderá ser beneficiado com a imposição de pagamento de “cestas básicas ou outras de prestação pecuniária” (art. 17).

[...] A prevenção da violência doméstica e a assistência à mulher operam-se através das ações articuladas entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como pelas ações não governamentais, que se pautem por certas diretrizes, como a integração das instituições legitimadas a tratar da violência doméstica, a promoção de estudos sobre violência doméstica, o aperfeiçoamento das polícias (capacitação de seus agentes e criação de polícias especializadas) ou as campanhas educativas (art. 8º); pelo atendimento por equipe multidisciplinar (art. 30). A proteção da mulher opera-se pela ação policial dirigida à salvaguarda da mulher e dos filhos sob sua dependência (art. 11), pela aplicação (e efetivação, inclusive com a decretação, quando necessária, da prisão cautelar, na forma dos arts. 312 e 313, IV, CPP) das medidas protetivas de urgência de caráter pessoal (arts. 22 e 23) e de caráter patrimonial (art. 24). (Grifo do autor).

Nesse sentido, a lei define a violência doméstica em seu artigo 5º, considerando-a como qualquer ação ou omissão que é baseada no gênero, que possa causar morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico. Da mesma forma, considera violência doméstica aquela que provoque dano moral ou patrimonial, no âmbito da unidade doméstica, no âmbito da família e em qualquer relação íntima de afeto. Importa ressaltar, que a lei é taxativa em seu artigo 6º, considerando que a violência praticada contra a mulher “constitui uma das formas de violação dos direitos humanos”.

Constata-se no artigo 7º, que a Lei conceitua as diversas formas de violência praticada contra a mulher, não se limita apenas a agressão física, como considera também a psicológica, a sexual, a patrimonial e a moral.

Observa-se, atualmente, que diversas organizações têm desenvolvido ações para identificar e dar o devido apoio às vítimas da violência doméstica.



Estas medidas são o resultado da compreensão de que a violência contra a mulher, realmente, representa uma violação dos direitos humanos, constituindo-se em causa de sofrimento e num fator de risco para diversos problemas de saúde, tanto no aspecto físico, como, principalmente, no psicológico.

De modo amplo, a Lei Maria da Penha preocupa-se também em apontar as questões referentes à assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, bem como a necessidade imprescindível da criação de políticas públicas que visem a coibir todas as formas de violência contra a mulher, através do esforço conjunto da União, Estados e Municípios para promover a integração do Poder Judiciário, do Ministério Público e das Defensorias Públicas com os órgãos de segurança pública, assistência social, saúde, educação, entre outros. Possibilita também a promoção de estudos, pesquisas e estatísticas que dizem respeito às causas, às consequências e a frequência dos atos de violência contra a mulher, além da veiculação e da realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e a sociedade, com o intuito de difundir os instrumentos de proteção previstos na referida legislação e que objetivam a proteção aos direitos humanos das mulheres.

Como a Lei 11.340/06 trouxe alterações significativas no que se refere à aplicação da Lei 9.099/95, foi taxativa em seu art. 41, afastando expressamente a competência dos juizados especiais criminais para os delitos de violência doméstica. A Lei Maria da Penha, definitivamente, veio para assegurar à mulher o direito a uma vida sem violência, para transformar pensamentos e hábitos. A exemplo disso, observa-se a série de medidas protetivas de urgência trazidas em seu texto que possibilitam a efetivação dos direitos fundamentais inerentes a mulher.

No contexto social, a mulher precisa constantemente enfrentar a sua posição de desigualdade em relação ao homem, tida como o “sexo frágil”, por longo tempo viveu sob o domínio masculino, fazendo parte do senso comum a sua situação de inferioridade, o que acarreta uma série de discriminações para elas.

Assim, quando um sistema de preconceitos que permeiam o modo de pensar e agir de uma sociedade, acaba influenciando em todas as relações sociais e com isso estabelecem-se diferenças, negam-se direitos e geram conflitos, os quais acabam desencadeando o aumento da violência.

Para Cavalcanti, os efeitos dessa sociedade desigual, são devastadores, principalmente quando falamos das diferenças de gênero, “perda do respeito pela pessoa humana, restrição à liberdade, introdução da desigualdade, estabelecimento e manutenção da discriminação, promoção de injustiças” são algumas das consequências que ilustram esse cenário.

Considerando que essa forma sutil de fazer diferença de gênero, iniciada desde o nascimento, com os ensinamentos repassados pelos pais aos meninos e às meninas, tais como “homem não chora” e “lugar de mulher é na cozinha”, também demonstra uma forma velada de violência, especialmente por ser aceita e reconhecida pela própria sociedade como normal.

A violência doméstica cometida contra a mulher, geralmente oriunda de relações conjugais e casamentos malsucedidos, e consumada no ambiente doméstico não é o único espaço em que elas são discriminadas. No campo econômico e político também são vítimas de preconceitos, no mundo todo o número de mulheres que ocupam cadeiras nos órgãos legislativos e executivos são insignificantes. Por sua vez, na qualidade de trabalhadoras, elas continuam recebendo tratamento diferenciado, quando assalariadas acumulam a dupla ou tripla jornada de trabalho, recebendo salários inferiores aos dos homens, muitas vezes para exercer a mesma atividade ou com carga horária superior, tendo ainda que cuidar dos afazeres domésticos e sendo as principais responsáveis pela educação dos filhos.

Não bastasse tudo isso, as mulheres negras são duplamente discriminadas, por serem mulheres e por serem negras, no mercado de trabalho ocupam posições ainda menos privilegiadas, apesar de serem qualificadas e instruídas. Contudo, o caso extremo do uso do poder, nas relações de gênero são os abusos sexuais de que muitas mulheres são vítimas, contrariando a sua vontade e, geralmente, fazendo uso da força física, o homem a obriga a ter relações sexuais, provando com isso a capacidade de submeter a outra parte a fazer algo que não deseja.

Diante desse cenário, a Lei 11.340/06 acabou representando um marco na luta pelos direitos da mulher. A Lei demonstra, de acordo com Guimarães, o encerramento de um programa constitucional que prevê o combate a violência doméstica.

Em suma, o estado brasileiro, parece-nos, deu cumprimento, ao menos no aspecto jurídico-legal, à regra programática contida no

§ 8º do art. 226, instituindo um amplo sistema político-jurídico de atenção à criança e ao adolescente, ao idoso e à mulher, onde se destacam mecanismos jurídicos de combate à violência ocorrido no meio doméstico.

Definitivamente o objeto de tutela da Lei Maria da Penha refere-se aos direitos da mulher. Mas quando se trata desses direitos, temos que compreendê-los num universo humanístico – referido a pessoa humana, que, segundo Guimarães “não cabe dentro dos limites do conceito biológico da mulher”, nas palavras do autor:

[...] Através desse raciocínio, será lícito afirmar que, no âmbito de proteção das mulheres em situação de violência doméstica e familiar, a Lei também alcançará outros interesses ou direitos não diretamente relacionados, mas que estão entrelaçados ao *universum* da mulher, como o de proteção aos filhos. Numa palavra, o objeto da tutela legal será a esfera de interesses e direitos pertencentes à mulher.

Conforme já exposto, as desigualdades entre o sexo masculino e feminino são evidentes, e a Lei também foi promulgada com o intuito de promover o reequilíbrio das desigualdades de gênero e oferecer tratamento adequado e humanizado para a vítima e toda sua família, inclusive o agressor.

Em 2018, a Lei nº 13.718 criou a figura criminosa da importunação sexual, divulgação de cena de estupro ou de cena de estupro de vulnerável, de cena de sexo ou de pornografia.

Como sabido, a partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a ser signatário de diversos diplomas e documentos internacionais. Nesse espaço, se comprometeu a criar uma lei específica de proteção das mulheres. O Brasil se comprometeu, ainda, a implementar políticas públicas voltadas à prevenção, repressão e erradicação da violência de gênero.

Nesse contexto, em 2004, deu-se início ao projeto de lei versando sobre mecanismo de combate e prevenção à violência doméstica contra as mulheres. O processo de elaboração da lei contou com a contribuição de

juristas e a mobilização das mulheres e dos movimentos de mulheres oriundos de diversos segmentos sociais. Para Chakian:

no ordenamento jurídico nacional, a Lei Maria da Penha representa o rompimento do paradigma de tolerância à violência doméstica que sempre prevaleceu no país, contemplando um sistema multidisciplinar integrado de proteção da mulher em situação de violência, bem como de seus dependentes. O legislador define a discriminação e a violência de gênero como forma de violação aos direitos humanos, o que legitima ainda mais o Estado brasileiro a coibir, reprimir e prevenir sua prática, quer tenha sido praticado na esfera pública, quer tenha ocorrido na esfera privada. (CHAKIAN, 2020, p. 262).

Em 2015 o Brasil fez editar a Lei nº 13.104/2015, tendo a seguinte justificativa:

A importância de tipificar o feminicídio é reconhecer, na forma da lei, que mulheres estão sendo mortas pela razão de serem mulheres, expondo a fratura da desigualdade de gênero que persiste em nossa sociedade, e é social por combater a impunidade, evitando que feminicidas sejam beneficiados por interpretações jurídicas anacrônicas e moralmente inaceitáveis, como o de terem cometido “crime passional”. Envia, outrossim, mensagem positiva à sociedade de que o direito à vida é universal e de que não haverá impunidade. Protege, ainda, a dignidade da vítima, ao obstar de antemão as estratégias de se desqualificarem, midiaticamente, a condição de mulheres brutalmente assassinadas, atribuindo a elas a responsabilidade pelo crime de que foram vítimas. (FRANCO, Simone. Crime de feminicídio poderá ser incluído no Código Penal. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/07/18/crime-de-femicidio-podera-ser-incluido-no-codigo-penal>. Acesso em: 01 nov. 2021).

A Lei nº 13.104/2015 introduziu a qualificadora do feminicídio no artigo 121 parágrafo 2º do Código Penal, que assim passou a definir: “VI:

contra a mulher por razões da condição do sexo feminino. [...] § 2º. A: Considera-se que há razões da condição de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I – violência doméstica e familiar; II – menosprezo ou discriminação à condição de mulher”.

A lei do feminicídio veio complementar o que foi iniciado com a lei Maria da Penha, porquanto confere visibilidade ao fenômeno da morte violenta de mulheres por circunstâncias de gênero no nosso país, permitindo a elaboração de ações e estratégias mais adequadas, uma vez que poderão ser subsidiadas em números e estatísticas.

Contudo, cabe lembrar, que há uma distância enorme entre a regra jurídica formal e a aplicação efetiva da mesma (materialidade) no campo social. Fato este, que acaba gerando uma ilusão de segurança jurídica para as mulheres vítimas de violência no País.

Não podemos perder de vista que nosso sistema Jurídico Penal está ultrapassado, nossas legislações são muito brandas, o judiciário demasiadamente moroso, além da crise ética, política e social que o Brasil está inserido. Sabemos que a CF88, a Lei Maria da Penha, e a Lei do Feminicídio, bem como as normativas internacionais, dentre elas a Recomendação Geral das Nações Unidas; Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher; a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Convenção Interamericana para prevenir, sancionar e erradicar a violência contra a mulher e a “Convenção Belém do Pará”, são instrumentos normativos que possuem sua importância em relação ao problema, porém, a violência de gênero não reduziu, ao contrário, aumentou.

Este fato nos leva obrigatoriamente a concluir que estamos operando de maneira equivocada, ou seja, estamos trabalhando com os efeitos da violência e não com suas causas. Nós criamos novas leis, aparelhamos, mesmo que de forma precária, as estruturas de atendimento psicossocial às vítimas e seus filhos, mas isso não é o suficiente. Precisamos de políticas públicas específicas que trabalhem urgentemente com as causas da violência de gênero no país e não podemos mais remeter este problema somente à questões culturais arraigadas no patriarcalismo arcaico dos séculos anteriores.

Nesse sentido, a educação nos parece ser o melhor caminho para dirimir este grave problema social, pois, ela começa no seio familiar e continua na escola. As informações passadas nestes dois ambientes constroem

hábitos e parecem autorizar determinadas posturas que passamos para a sociedade. (COSTA, 2016).

Por fim, temos, em 2021, talvez a política pública mais importante do país. Cuida-se da política prevista na Lei nº 14.164/2021. Ao contrário das demais leis traçadas acima, essa lei tem um contorno eminentemente preventivo. A Lei nº 14.164/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tem como objetivo incluir, na forma de temas transversais da educação básica, conteúdos relacionados aos direitos humanos e a prevenção da violência familiar. A nova lei institui, também, a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Considera-se a referida lei um novo paradigma socioeducacional no Brasil, porquanto direciona as políticas de prevenção à violência à educação; única forma de resistir ao que restou do patriarcado machista no Brasil. Mais uma vez, junto com as mulheres, precisamos resistir e insistir na sua aplicabilidade. É preciso, pois, incorporá-la ao sistema educacional brasileiro.

## CAPÍTULO 43

# EDUCAÇÃO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO: A LEI Nº 14.164/2021

---

### 3.1 EDUCAÇÃO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO

A educação auxilia na determinação e reprodução dos hábitos e costumes vivenciados em sociedade. Durante o percurso histórico, os grupos sociais elaboraram inúmeros códigos de conduta, em verdadeira construção de saberes. É que reconheceram diferentes formas de lidar com o tempo e com os diversos espaços. Ainda, elaboraram mecanismos de deliberação e seus locais apropriados, e muitas vezes determinavam os sujeitos que podiam ou não transitar nesses espaços. Diante de muitas práticas e instituições, essas perspectivas foram e são analisadas, aprendidas e interiorizadas. A apreensão desses comportamentos se dá, essencialmente, no contexto educacional.

De acordo com Freire (1994), o ser humano tende à educação, sendo que o seu sentido transcorre da incompletude dos seres humanos. Assim sendo, transformar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, “na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando sua vocação de Ser-Mais, numa espécie de atualização constante” (FREIRE, 1994, p. 184).

No Brasil, no período colonial, a educação disponibilizada pela Companhia de Jesus, por meio dos padres jesuítas, era reservada somente ao sexo masculino. A educação feminina esteve compelida aos cuidados da casa, dos filhos, do marido. Durante os 322 anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação era remetida aos filhos homens dos colonos e indígenas. Dessa forma, os colonos eram responsáveis pelos negócios de seus pais, ou entravam para a Companhia de Jesus. E as mulheres, ricas ou pobres, brancas,

negras escravas e as indígenas não tinham acesso à leitura e a escrita (RIBEIRO, 2000).

A leitura e a escrita dependiam de um mínimo de educação formal, o que também poderia ser feito, no caso das mulheres, em casa ou em ambiente de clausura, como nos conventos. Alguns documentos sobre a educação feminina do período colonial, elaborados pelo bispo Azeredo Coutinho para dois conventos pernambucanos (1798), indicam que às meninas eram ensinados “[...] os princípios da religião, a fim de protegê-las dos ‘defeitos ordinários do seu sexo’” (DEL PRIORE, 2004, p. 41).

Del Priore (2004, p. 41-42) esclarece:

O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só as que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais restringiam-se ao que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, que “a mestra lhes refira alguns passos da história instrutivos e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas”. No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento, tornando-as afinal hábeis na “arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebam a mão que os dirige nem a cadeia que os prende”. Em outras palavras, devia-se aguçar seu instinto feminino na velha prática da sedução, do encanto.

Cabe destacar que “a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Padre Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres e ler e escrever” (RIBEIRO, 2000, p. 80), posto que as relações de poder entre indígenas acompanhavam lógicas diferentes, diferente do modelo colonizador que tanto subjugava as mulheres. O Padre escreveu à Dona Catarina, Rainha de Portugal, solicitando consentimento para letrar as mulheres, mas, apesar disso, a Rainha rejeitou a iniciativa, considerando-a de ousadia e de “consequências nefastas” (RIBEIRO, 2000, p.81).

Como visto, historicamente, as mulheres foram afastadas da educação, o que fortaleceu o silenciamento das mesmas sobre os seus próprios direitos



e reivindicações. As primeiras que foram alcançando determinados graus de instrução foram mulheres burguesas e de elite que, embora fossem educadas, ainda tinham suas atividades principais pertencentes à esfera do espaço privado, sendo-lhes negada a esfera pública e a cidadania política. Embora muitas filhas de fazendeiros, por exemplo, fossem educadas em casa e minimamente letradas, continuavam com a função principal de exercer o matrimônio, contrariamente ao que acontecia aos filhos homens, educados em escolas particulares dirigidas por padres. Grande parte dessas mulheres aprendeu apenas a escrever seu nome, a bordar, fazer crochê e costura, enquanto filhos homens “[...] liam Cícero, em latim, ou Virgílio, recebiam noções de grego e do pensamento de Platão e Aristóteles, aprendiam ciências naturais, filosofia, geografia e francês (DEL PRIORE, 2004). E isso interferiu, inclusive, em seus direitos civis pois, sem uma alfabetização adequada, precisavam que os homens sempre estivessem a frente dos negócios, por não possuírem condições de fazê-lo.

Conforme Del Priore (2004, p. 2010), nos processos de inventário, as mulheres passavam por muitas apreensões, pois, não podendo expressar-se por escrito “[...] tiveram de depender de outros para fazer solicitações, negociar ou lutar por seus bens e de seus filhos”, o que também gerou muitas perdas e danos, em virtude de pessoas má intencionadas.

Foi no século XIX que muitas mulheres passaram a escrever e publicar, tanto na Europa quanto nas Américas. No Brasil, a educadora e escritora Nísia Floresta Brasileira Augusta (pseudônimo de Dionísia de Faria Rocha) é considerada a precursora dos preceitos de igualdade e emancipação da mulher. A autora era republicana e abolicionista, escrevendo suas ideias, principalmente em jornais, mas também publicou alguns livros.

O livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* traz ideias para enfrentar os preconceitos da sociedade patriarcal brasileira, reivindicando igualdade e educação para as mulheres (DEL PRIORE, 2004).

Como visto, as mulheres foram desprezadas da maior parte de seus direitos políticos e sociais por séculos, ficou adstrita a esfera privada e não a pública. Somente com a movimentação e reivindicação das próprias mulheres, os cenários foram se transformando, até o contexto atual. Embora muitas conquistas possam ser comemoradas, ainda persiste a exclusão das mulheres e o silenciamento de suas vozes. Para Gebara (2000), com escassas histórias escritas pelas mulheres, ao longo do tempo, o conhecimento passou a ser totalmente ponderado pelos homens. Desse modo, a autora reconhece

que “um conhecimento que despreza a contribuição das mulheres não é apenas um conhecimento limitado e parcial, mas um conhecimento que mantém um caráter de exclusão” (2000, p.117).

Por isso, a contribuição do feminismo na reivindicação de direitos, principalmente no que se refere a oportunidade de uma educação igualitária, se mostrou crucial, tendo em vista que estudar gênero e suas diversas nuances faz parte de uma educação que considera que as mulheres têm um papel importante na construção do conhecimento (GEBARA, 2000).

O feminismo, como corrente intelectual, em suas diversas vertentes, estabelece a militância pela igualdade de gênero com a verificação relativa às causas e aos mecanismos de dominação masculina (LOURO, 2009).

Louro (2009) explica que o gênero foi um conceito elaborado para questionar a naturalização das diferenças sexuais em distintos espaços de disputa. Além do mais, ele não se restringe somente aos papéis manifestados por mulheres e homens nas sociedades, mas diz respeito também, às relações de poder que estão atribuídas entre feminino e masculino. Já o conceito de sexualidade, por seu lado, relaciona-se à forma como os sujeitos manifestam seus prazeres e desejos na relação com os demais e com o seu próprio corpo. Estas duas percepções são de suma importância para a compreensão do que realmente significa a educação com perspectiva de gênero, pois, embora muitos avanços no campo teórico tenham se estabelecido, a sociedade de massas apresenta, ainda, muitas inverdades quanto a esta categoria, insistindo que ela incentivaria uma sexualização, quando na verdade, ela busca o enfrentamento da desigualdade e o incentivo ao respeito aos diferentes sujeitos, independentemente de sua orientação.

A percepção de gênero indica que a construção do sujeito como mulher, como homem, ou como pertencente a qualquer categoria não binária, sucede de distintas formas nas sociedades, em um determinado tempo histórico, geográfico e cultural. Ao compreender as relações de gênero como parte característica de uma sociedade é possível perceber que a construção do indivíduo não é linear, ao contrário, é contínua e dinâmica. Por conta disso, necessita ser discutido, reinterpretado e problematizado dentro delas (LOURO, 2009).

E para que a educação possa estar em consonância com os preceitos feministas de emancipação dos diferentes grupos, de enfrentamento da violência e de denúncia das desigualdades, é indispensável que sejam

adotadas epistemologias que reflitam a partir das pessoas invisibilizadas (SANTOS, 2009).

Boaventura de Sousa Santos (2009), indica a necessidade improrrogável de um conhecimento ordenado a reconhecer e aprender a existência epistemológica do Sul. Conforme o autor, no Sul, é desenvolvido conhecimentos não reconhecidos tradicionalmente, de forma hegemônica. Segundo, Santos (2009, p. 11), “a epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido” ainda fundamenta o conhecimento, desconsiderando mulheres, trabalhadores, afrodescendentes e indígenas (SANTOS, 2009). Esses excluídos e excluídas estão, ainda, no conjunto de regiões e países submetidos ao colonialismo europeu, o que indica que os povos colonizados são ainda mais precarizados em relação a uma educação emancipatória, que esteja atenta às desigualdades sociais, culturais e étnico-raciais.

Em virtude dessas ausências no processo educacional, os sujeitos mais vulnerabilizados são as mulheres, de determinada sexualidade, classe, etnia, nacionalidade, grupo religioso, etc. Essas múltiplas identidades não podem, sobretudo, ser percebidas como se fossem camadas que se antepõem umas às outras, como se o indivíduo fosse construído “somando-as” ou agregando-as. Em lugar disso, é preciso perceber que elas se influenciam mutuamente, se vinculam, podem ser controversas, provocam diferentes posições (LOURO, 2020). Nesse contexto, são ainda mais intensificadas as relações de poder, de dominação de um grupo por outro, ensejando que sejam definidos mecanismos que possam reverter esse processo de dominação, estando à educação na base estrutural da transformação social.

Dessa forma, é necessário que seja instituído o debate acerca das vulnerabilidades desses grupos oprimidos, desde a educação básica de ensino, para que possa ser possível uma transformação de hábitos e costumes incompatíveis com a tradição dos direitos humanos. Especificamente em relação às mulheres, trabalhar com a discrepância de gênero, de forma a impedir ou descontinuar as relações de poder estruturalmente estabelecidas, é fundamental para que haja o enfrentamento da violência a que são constantemente submetidas.

Mas para que possam ser pensadas alternativas capazes de transformar a sociedade, a educação deve voltar-se para a libertação e emancipação. A educação com perspectiva de gênero, que trabalhe conjuntamente questões transversais como a pluralidade cultural, questões étnico-raciais, relações de

poder e diferenças sociais, etc., é capaz de traçar novos meios de se pensar a educação, principalmente no que se refere a quebra dos paradigmas de dominação, mantidos por um sistema capitalista-racista-patriarcal, que busca formar cidadãos que reproduzam as desigualdades já existentes. Propõe-se, portanto, uma transformação no aprendizado, que incentive o pensamento crítico e que aumente as possibilidades, principalmente para os sujeitos em vulnerabilidade, o que é, indiscutivelmente, uma forma inovadora e libertadora de se pensar na educação e de proporcionar, também, a emancipação das mulheres (HOOKS, 2013).

Como já fora debatido, durante séculos, mulheres e homens foram diferenciados por relações de poder, ocupando-se, para isso, de premissas relacionadas às suas possíveis “essências”, sobretudo considerando aspectos biológicos. Ainda assim, dado ao fato de ocorrer novos paradigmas teóricos, como os estudos de gênero, a teoria feminista, os estudos multiculturais, entre outros, tem sido possível adentrar em novos caminhos para tratar de temáticas tão necessárias e recorrentes, principalmente no campo da educação.

Os municípios e estados brasileiros possuem um plano de educação que contém estratégias que buscam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, a depender do contexto de cada região, tendo como referência o Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano possui metas a serem buscadas e suas diretrizes compõem-se de quatro eixos “garantia do direito a educação básica, redução das desigualdades e valorização da diversidade, valorização dos profissionais da educação e metas para o ensino superior” (BORGES; BORGES, 2018). Cabe ressaltar que, no eixo que trata da redução das desigualdades e valorização da diversidade, podem ser incluídas as questões de gênero e de sexualidade, embora não haja expressamente essa determinação. Isto porque, diversas polêmicas tem se instaurado em torno da definição de gênero nos últimos anos, que são ainda mais fomentadas no governo atual, de extrema direita e conservador. Sobre o tema,

Borges e Borges (2018, p. 3) elucidam:

[...] enquanto projeto de lei, o PNE sofreu alterações por intermédio de emendas, também no eixo sobre “redução das desigualdades e valorização da diversidade”, incluindo-se aí as questões de gênero e sexualidade. Assim, em momentos de aprovação do PNE, puderam ser acompanhadas votações paradoxais durante a tramitação da matéria no Congresso

Nacional, entre 2011 e 2014, resultando na modificação do enfoque anterior, de promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, para “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A mudança no eixo da redução das desigualdades desencadeou o início de uma polêmica que durou meses. Nesse cenário e como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, data limite para formulações/adequações dos demais planos, assistiu-se pela mídia à retirada maciça, em diversos planos estaduais e municipais de educação, de questões relativas a gênero e sexualidade, reacendendo a polêmica sobre a inclusão dessas questões em plenários de câmaras municipais e assembleias legislativas do Brasil.

Em toda essa polêmica envolvendo o termo gênero, também se originaram debates acerca de uma possível “ideologia de gênero”, falsa crença de que na escola, crianças estariam sendo ensinada a seguir determinada orientação sexual, que não fosse a categoria binária de homem e mulher tradicionalmente vista como padrão. Esses elementos discursivos anti-intelectuais, que facilmente se propagaram em virtude dos movimentos de massa nas redes sociais, estão associados aos avanços das pautas conservadoras e neoliberais, além do interesse de grupos religiosos, que veem na educação um local que está combatendo a hegemonia e colocando em xeque a continuidade das relações de poder (MIGUEL, 2016).

O termo ideologia de gênero vem sendo difundido no Brasil por grupos de interesse comum, como a frente Evangélica Parlamentar, alguns partidos políticos de direita com agendas neoliberais, algumas frentes da Igreja Católica, grupos conservadores da sociedade e também setores religiosos neopentecostais (SILVA; ALVES; VIDAL, 2020). O termo tornou-se ainda mais debatido com o auxílio do Movimento Escola Sem Partido (MESP), que surgiu no Brasil em meados de 2004 e no ano de 2014 tornou-se projeto de lei que visa combater a suposta “[...] contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior (MIGUEL, 2016, p. 595). O termo ideologia de gênero, conforme Silva, Alves e Vidal (2020, p. 77):

[...] se trata de uma expressão ideológica que parte de uma reação da igreja católica e grupos de direita aos avanços de pautas políticas acerca dos direitos sexuais e reprodutivos. Tal

expressão tem sido difundida, sobretudo, por grupos evangélicos, com forte apoio de setores tradicionais da Igreja Católica e grupos políticos conservadores. O autor aponta que no campo da educação, tais grupos tratam as temáticas de diversidade sexual e de gênero nas escolas como manipulação, inversão de valores e incentivo à homossexualidade. Essas concepções se fundamentariam em uma noção nuclear de família e de natureza sexual, que caracterizam as discussões de gênero e sexualidade enquanto conteúdos provenientes de uma doutrinação dos governos de esquerda.

Os defensores da existência da ideologia de gênero nas escolas estão inseridos na tradicional e conservadora concepção de família nuclear, característica dos regimes patriarcais, em que os homens desenvolvem os seus papéis de provedores, enquanto às mulheres restam as tarefas domésticas, a obediência servil e os cuidados familiares. Conforme Miguel e Biroli (2014), essa configuração de família se baseia na concepção de que as tarefas destinadas a homens e mulheres são definidas pelo sexo biológico e, além disso, rejeita a definição de gênero, defendendo apenas a noção de sexo biológico e a dicotomia homem / mulher. A problemática que envolve essa noção de família, reside, principalmente, no fato de que é possível a legitimação das desigualdades em virtude da imposição social de papéis diferenciados de gênero.

Envolta a todo esse discurso, localiza-se a educação e o enfoque de redução das desigualdades e valorização da diversidade definido como meta no Plano Nacional de Educação. E, embora as escolas de ensino básico estejam tentando instituir planos de ensino e ações que possam fomentar o debate acerca de temas que envolvem a categoria gênero, como a orientação sexual e a desigualdade entre homens e mulheres, ainda há muita resistência por parte desses setores sociais, que insistem em argumentar que há uma tentativa de doutrinação ideológica e proferem discursos de ódio e inverdades sobre a temática. Mas na realidade, o termo nem sequer integra as narrativas teóricas feministas, foi um termo cunhado, justamente, no seio de discursos fundamentalistas brasileiros.

Como já discutido, durante séculos, mulheres e homens foram atravessados por relações de poder que lhes outorgaram papéis sociais rígidos, considerando, sobretudo, aspectos biológicos. Os estudos de gênero, a teoria feminista, bem assim os estudos multiculturais possibilitaram adentrar em novos caminhos na construção de paradigmas inéditos que

possuem como finalidade precípua prevenir violência contra mulheres. Um destacado ganho, no campo legislativo, foi a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.

Assim, no campo da educação já é possível falar em um novo caminho que conduza ao desmantelamento das hierarquias e opressões contra mulheres.

O Brasil é uma país de proporções continentais, e possui uma vasta diversidade cultural, social e econômica. Esses fatores impactam no modo de planejar formas de fazer a educação. Como sabido, a educação é um direito social garantido pela Constituição Federal. Após a promulgação da Constituição Federal, fez-se editar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Cuida-se da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Os princípios e fins da educação nacional revelam que a educação é um dever tanto da família quanto do estado e por ser um direito constitucional é um dever que inspira os princípios de liberdade e os ideais de respeito e solidariedade humana. No que diz respeito ao dever do estado em suas esferas governamentais, a lei de diretrizes e bases da educação nacional preceitua, em seu artigo 11, que é dever dos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. As ações governamentais nas esferas públicas municipais, estaduais e federal, geralmente ocorrem por meio da instituição de políticas públicas. Essas políticas públicas são materializadas, essencialmente, com planos, projetos e programas.

Assim, os municípios e estados brasileiros possuem um plano de educação que contém estratégias que buscam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, a depender do contexto de cada região do país, tendo como parâmetro o Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano possui metas a serem buscadas e suas diretrizes compõem-se quatro eixos, quais sejam: “garantia do direito a educação básica, redução das desigualdades e valorização da diversidade, valorização dos profissionais da educação e metas para o ensino superior” (BORGES; BORGES, 2018). No eixo que abrange a redução de desigualdades e valorização da diversidade, podem ser incluídos questões de gênero e de sexualidade, embora não haja expressamente essa determinação.

Nesse momento, convém destacar as disposições legislativas acerca de gênero no campo educacional. A própria Constituição Federal, em seu artigo 3º define, entre outros objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O artigo 5º, por sua vez, destaca que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. Ainda, o artigo 205 afirma que “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e que será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Por fim, o artigo 206 diz que o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

A lei de diretrizes e bases da educação, em seu artigo 3º, reproduz e amplia os princípios que devem nortear a ação pedagógica. Entre eles: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gestão democrática do ensino público; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial.

O plano nacional de educação, repita-se, define entre suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e “a promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Nas metas que propõem a universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, encontram-se, dentre as estratégias: a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou qualquer forma de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.



A despeito do arcabouço legal, é evidente a reprodução de práticas escolares marcadas por desigualdades, intolerância, discriminação e invisibilidade de vivências, em especial de mulheres. Essa realidade contradiz os princípios fundantes do ensino e ameaça seriamente o direito à educação, bem assim contribui para a perpetuação de violência contra mulheres. Nos dias atuais, diversas polêmicas rondam a inclusão de temáticas de violência de gênero nos currículos escolares. Nesse ponto, Borges e Borges (2018, p. 3) lecionam:

[...] enquanto projeto de lei, o PNE sofreu alterações por intermédio de emendas, também no eixo sobre “redução das desigualdades e valorização da diversidade”, incluindo-se aí as questões de gênero e sexualidade. Assim, em momento de aprovação do PNE, puderam ser acompanhadas as votações paradoxais durante a tramitação da matéria no Congresso Nacional, entre 2011 e 2014, resultando na modificação do enfoque anterior, de promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, para “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A mudança no eixo da redução das desigualdades desencadeou o início de uma polêmica que durou meses. Nesse cenário e como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, data limite para formulações/adequações dos demais planos, assistiu-se pela mídia à retirada maciça, em diversos planos estaduais e municipais de educação, de questões relativas a gênero e sexualidade, reacendendo a polêmica sobre a inclusão dessas questões em plenários de câmaras municipais e assembleias legislativas do Brasil.

É certo que qualquer não concretização das diretrizes inicialmente propostas esbarra, inadvertidamente, em polêmicas envolvendo o termo gênero, originadas em debates acerca de possível “ideologia de gênero”, que consiste na falsa crença de que na escola, crianças estariam sendo ensinadas a seguir determinada orientação sexual, que não fosse a categoria binária de homem e mulher tradicionalmente vista como padrão.

Esse argumento tem obtido amplo alcance na população, tendo em vista o crescimento dos movimentos de massa nas redes sociais. Tais movimentos estão associados ao avanço das pautas conservadoras e neoliberais, além de servirem a interesses de grupos religiosos que veem na

educação um local que está combatendo a hegemonia e colocando em xeque a continuidade das relações de poder (MIGUEL, 2016).

O termo ideologia de gênero vem sendo difundido no Brasil por grupos de interesse comum, como a frente Evangélica Parlamentar, alguns partidos políticos de direita com agendas neoliberais, algumas frentes da Igreja Católica, grupos conservadores da sociedade e também setores religiosos neopentecostais (SILVA; ALVES; VIDAL, 2020). O termo tornou-se ainda mais debatido com o auxílio do Movimento Escola Sem Partido, que surgiu no Brasil em meados de 2004 e no ano de 2014 tornou-se projeto de lei que visa combater a suposta “[...] contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior (MIGUEL, 2016, p. 595). O termo ideologia de gênero, conforme Silva, Alves e Vidal (2020, p. 77):

[...] se trata de uma expressão ideológica que parte de uma reação da igreja católica e grupos de direita aos avanços de pautas políticas acerca dos direitos sexuais e reprodutivos. Tal expressão tem sido difundida, sobretudo, por grupos evangélicos, com forte apoio de setores tradicionais da Igreja Católica e grupos políticos conservadores. O autor aponta que no campo da educação, tais grupos tratam as temáticas da diversidade sexual e de gênero nas escolas como manipulação, inversão de valores e incentivo à homossexualidade. Essas concepções se fundamentariam em uma noção nuclear de família e de natureza sexual, que caracterizam as discussões de gênero e sexualidade enquanto conteúdos provenientes de uma doutrinação dos governos de esquerda.

Os defensores da existência da ideologia de gênero nas escolas estão inseridos na tradicional e conservadora concepção de família nuclear, característica do sistema de dominação patriarcal, em que, conforme já ressaltado, os homens desenvolvem os seus papéis de provedores, enquanto às mulheres restam as tarefas domésticas, a obediência servil e os cuidados familiares. Conforme Miguel e Biroli (2014), essa configuração de família se baseia na concepção de que as tarefas destinadas a homens e mulheres são definidas pelo sexo biológico e, além disso, rejeita a definição de gênero, defendendo apenas a noção de sexo biológico e a dicotomia homem/mulher

Como delineado acima, a legislação impõe a adoção de uma educação com perspectiva de gênero. Ainda, o conjunto das diretrizes educacionais no Brasil aponta a necessidade de trabalhar questões ligadas a gênero e sexualidade desde a educação infantil até o ensino médio. Todavia, como preconizado, a abordagem não deve ser focada em eventual padronização de comportamento, sob pena de perpetuação das assimetrias de gênero. É necessária uma educação crítica, pautada na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento e, como veremos adiante, no reconhecimento das diferenças e na promoção dos direitos. Deve ser pautada, ainda no enfrentamento e conscientização das violências contra mulheres.

Convém salientar que as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil afirmam, dentre seus princípios, a necessidade de “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” Logo, desde a educação infantil é recomendável trabalhar temas ligados a gênero e sexualidade. (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil).

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos afirmam, em seu artigo 16, que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos (...) a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” – e lista sexualidade e gênero entre eles – que devem “permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.” O parecer que subsidia as referidas diretrizes acertadamente dispõe:

[...] é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros,

superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.

Percebe-se a intenção de reforçar a relação entre as experiências em gênero e sexualidade vivenciadas pelos e pelas estudantes em sua vida, buscando a construção de valores próprios e conscientizando sobre a importância de aprender com a diferença. É que a diferença deve constituir ferramenta pedagógica que permite conhecer e reconhecer o outro – e a si mesmo. Isso permitirá o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em uma sociedade democrática e plural.

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, em seu artigo 16, afirma:

o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: (...) XV- valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência de todas as formas. (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 – Define Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio)

No dia 10 de junho de 2021 fez-se promulgar a Lei nº 14.164. Essa Lei representa um novo paradigma socioeducacional, porquanto cuida-se uma política pública educacional que visa a prevenção da violência contra mulheres. Ao lado das leis de índole criminal, temos agora uma lei de caráter essencialmente preventivo. A lei tem como objetivo abarcar, na forma de temas transversais da educação básica, conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção da violência familiar. De acordo com o autor do projeto, essa lei é de extrema importância porque, em longo prazo, será capaz de trabalhar a cultura da sociedade, a origem da violência e suas causas, não apenas os seus efeitos. O autor salientou, ainda, que o sentimento de propriedade sobre as mulheres é a principal causa de feminicídios, sendo

necessário desconstruir isso desde a base (BAPTISTA, 2021). A lei é importante (e necessário) avanço na prevenção da violência. Todavia, caberá a toda comunidade fiscalizar se as escolas terão autonomia para desenvolver as práticas educacionais que visem o combate à violência, incentivando, também, a construção dessas ações.

Ao conduzir o olhar para o sistema educacional, é necessário refletir sobre as desigualdades entre mulheres e grupos vulnerabilizados, principalmente nas questões relacionadas a prevalência da dominação masculina e das mais diversas opressões, características do patriarcado e ainda tão presentes na atualidade. Opressões que reforçam e fundamentam a continuidade de discursos de ódio, de cunho machistas e misóginos, além de perpetuarem a violência contra a mulher. As afinidades e identidades que unem os grupos e distinguem suas demandas de outros, acabam resultando em relações de desigualdades, preconceitos, exclusão e discriminação.

De fato, não há reconhecimento e respeito pelos diferentes grupos sociais, distintos do padrão universal e heteronormativo, o que enseja que seja potencializado o espaço de luta pelo reconhecimento de novos direitos e aprimoramento dos já existentes, independentemente de raça, gênero, etnia, religião, orientação sexual, etc. Como destacado, é notório que as questões de gênero e sexualidade ganharam um enfoque em legislações e políticas que se unem tanto no segmento da educação quanto a outros campos, especialmente no último século. Mas isso, entretanto, não é segurança de ocorrer mudanças em relação aos comportamentos discriminatórios e preconceituosos que ainda ocorrem nas escolas, no ensino superior, no trabalho, na família e em outros espaços sociais e culturais. Deste modo, com o intuito de contribuir com a implementação da referida lei apresentaremos no próximo capítulos algumas sugestões para incorporação efetiva (e definitiva) da temática no cotidiano da escola.

### **3.2 PAULO FREIRE E BELL HOOKS: CONSCIENTIZAÇÃO E ENGAJAMENTO**

Em seu livro “Conscientização”, Paulo Freire (2016) registra a finalidade da educação: promover a libertação das pessoas, propiciando o reconhecimento dos sujeitos como agentes de sua própria história. Isso

porque a educação visa, sobretudo, a transformação radical do sujeito, através do processo de conscientização. Como podemos compreender, as relações entre homens e mulheres, no âmbito do sistema capitalismo, são pautadas pela exploração, dominação e violência. Esses fatores reproduzem-se sistematicamente, com incremento das desigualdades e violências. Apesar dos avanços legais protetivos oriundos dos movimentos sociais, em especial do movimento feminista, ainda é crescente e assustador os números de violência contra as mulheres. A realidade, portanto, requer mudança.

Acredita-se, assim, que professoras e professores devem educar para outros mundos possíveis. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar as estruturas de dominação, com sua consequente lógica de desumanização e “reificação”. Primeiramente, devemos partir do seguinte pressuposto: o mundo que nos rodeia é um mundo inacabado, e isso implica a denúncia da realidade opressiva e injusta, que segrega, violenta e mata mulheres em todos os Estados desse país. Compreender as relações que dão causa a dominação, violência e opressão é, na filosofia de Paulo Freire (2016), o primeiro estágio do processo dialético de conscientização e, conseqüentemente de alteração dessa realidade de violências. Inicia-se o processo com a consciência ingênua, que é a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento, quando ainda estamos imersos por completo nos fenômenos da natureza, sem o discernimento necessário para abordá-los com posicionamento crítico. O outro estágio, de primordial importância para o nosso estudo, é a consciência crítica. Trata-se do “conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres estão no mundo. Ela desvela a realidade, conduz os seres humanos à sua “vocação ontológica” e histórica de humanizar-se” (GADOTTI, Moacir. Consciência e história. FREIRE, Paulo. Conscientização. 2016, São Paulo: Cortez).

Freire (2016, p. 55/56):

Uma das características do homem é ser o único a ser homem. Só ele é capaz de se distanciar do mundo. Somente o homem pode ficar longe do objeto para admirá-lo. Ao objetivar ou admirar – entenda se admirar no sentido filosófico -, os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. É exatamente isso “a práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. Num primeiro momento, a realidade não se apresenta aos homens como objeto que a consciência crítica deles pode

conhecer. Em outros termos, na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. Nesse âmbito da espontaneidade, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual se encontra, e que ele investiga.

É possível afirmar que tomada de consciência ainda não é conscientização. É que esta resulta no desvelamento completo da realidade, culminando, através da prática, em engajamento histórico. Conscientização é, pois, um processo que deve ser levado em conta no momento de adaptação dos currículos escolares à nova Lei nº 14.164/2021. Para isso, a introdução de temas relacionados às causas da dominação, opressão e violência é primordial, pois eixo fundamental e substrato da própria consciência ingênua. Assim, o material a ser criticado, objeto reflexivo e ação de prática é, portanto, o próprio sistema sobre o qual se fundamenta as relações de desigualdade, opressão, exploração e violências.

Desse exposto, o processo de conscientização, em sua inteireza, é primordial na prevenção da violência contra as mulheres a partir da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Consideramos que a obra pedagógica de Paulo Freire fornece um referencial teórico para implementação do novo paradigma socioeducacional. A obra nos aponta algumas “ideias-força” que conduzem a esse processo de conscientização de alunas e alunos.

Segundo Freire (2016), o processo pedagógico deve iniciar por uma reflexão acerca da posição das pessoas no mundo. Isso inclui uma análise do contexto de vida dos sujeitos. Obviamente que, transportando essa “ideia-força” para nosso estudo, é preciso dizer que a educação deve ser precedida por uma análise rigorosa acerca dos sistemas de dominação das mulheres. Ainda, é preciso que os alunos estabeleçam uma profunda relação dialética com o contexto social em que estão enraizados. No caso do Acre, a violência contra as mulheres cresce a cada ano. Necessário, portanto, investigar as causas dessas violências, comparando-as com os índices de desenvolvimento social e econômico. Importante, de igual modo, tomar conhecimento da estrutura patriarcal que se estabeleceu, principalmente a oriunda dos povos originários, bem assim os discursos sexistas e machistas que ainda persistem.

Outra “ideia-força”, segundo Freire (2016), consiste em proporcionar ao homem (estudantes) que reflitam sobre condições espaço-temporais,

mergulhando nelas com espírito revolucionário e crítico. Nesse ponto (FREIRE, 2016, p. 68):

É mediante reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele “emergirá”, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la. Uma educação assim – cuja finalidade seja desenvolver a toma de consciência e a atitude crítica em virtude da qual o homem escolhe e decide – liberta o homem, em vez de subjuga-lo, domesticá-lo, colocá-lo de acordo, como faz amiúde a educação que vigora em grande número de nações do mundo, visando a ajustar o indivíduo à sociedade, bem mais do que a promove-lo em sua própria trajetória.

A construção do sujeito, mediante imersão em seu contexto social, é outra “ideia-força”. A condição humana permite o discernimento da existência de realidades existenciais exteriores. A capacidade de fazer essa distinção permite ao homem consciência de sua historicidade, porquanto resulta em exercício de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber-fazer (FREIRE, 2016). A consequência dessa construção é (FREIRE, 2016, p. 70/71):

É por meio de suas relações que o homem se torna sujeito. Exercendo sua capacidade de discernir, ele se descobre em face desta realidade que não lhe é apenas exterior (aliás, ele só pode estar em relação com algo ou alguém que lhe é exterior, não consigo mesmo), mas que também o desafia, o enfrenta, o provoca. As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – quer se trate da realidade social, quer do mundo das coisas da natureza – são relações de enfrentamento: a natureza se opõe ao homem; ele se opõe continuamente a ela; as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais, são também relações de enfrentamento, na medida em que o homem é constantemente tentado, nas relações humanas, a reduzir os outros homens à categoria de objetos, de coisas que se utilizam para benefício próprio.



A resposta aos desafios faz nascer o sujeito, na medida em que o impele a estabelecer relações humanas que não sejam de dominação (FREIRE, 2016). A partir da reflexão dessa imersão e dessas respostas aos desafios do mundo circundante, o homem cria a sua cultura. Nesse ponto, convém destacar o conceito de cultura para Paulo Freire (2016, p. 72/73):

A cultura – ao contrário da natureza, que não é uma criação do homem – é a contribuição dada por ele à natureza. A cultura é tudo o que resulta da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e firmar relações de diálogo com os outros homens. Constitui também a aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora – e não uma justaposição de informações que seriam apenas armazenadas na inteligência ou na memória, e não “incorporadas” em todo o ser e em toda a vida do homem. Nesse sentido, pode-se dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de firmar relações, no próprio ato de responder aos desafios que a natureza lhe apresenta, como também no ato mesmo de criticar, de incorporar em seu próprio ser e de traduzir numa ação criativa o produto da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam.

A partir disso, as alunas e alunos estarão aptos a produzirem e fazerem história. É que o homem não é só criador de cultura, mas produtor de história (FREIRE, 2016). Partindo do pressuposto que alunos e alunas, em seu processo de conscientização, refletem e mudam as práticas culturais, fazem, portanto, história. A educação voltada à conscientização das desigualdades de gênero pode promover uma “nova história”. É que, segundo Freire (2016, p. 73):

A história – história na acepção plena do termo; história de todo o povo, e não apenas dos exércitos e governos -, com efeito, nada mais é do que a série de respostas que os homens dão aos desafios com que se deparam, provenientes da natureza, dos outros homens e das estruturas sociais. Ela nada mais é do que a busca do homem – mediante a resposta a esses desafios e as relações que estabelece com os outros homens – de ser cada vez mais homem.

É preciso, pois, levar aos estudantes mecanismo de captar os temas e tarefas urgentes de cada época, porquanto “história nada mais é do que uma série de épocas caracterizadas por aspirações, necessidades, valores, “temas” em busca de realização” (FREIRE, 2016, p. 74). O tema urgente é prevenir a violência contra mulheres. Tal tema deve, portanto, ser captado pelos projetos pedagógicos. Somente com essa atitude é possível mudar a ordem das coisas. Isso porque “o homem faz história à medida que, apreendendo os temas de sua época, realiza as tarefas concretas que pressupõem a realização desses temas” (FREIRE, 2016, p. 74). Ainda, o homem faz história “à medida que, na emergência de novos valores, quando novos temas se impõem, sugere uma formulação nova, uma mudança na maneira de ser e de agir, nas atitudes e comportamentos”. (FREIRE, 2016, p. 74).

Por fim, Paulo Freire nos apresenta uma última e definitiva “ideia-força”, qual seja: “é necessário que a educação seja adaptada – em seu conteúdo, seus programas e métodos – ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade com os outros homens (...)”. A nova Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 se orienta com base nessa “ideia-força”.

A união das “ideias-força” com a prática, ensejará uma educação problematizadora, que tem como sustentáculo a criatividade e a reflexão verdadeira sobre o mundo circundante, em especial dos sistemas vigentes de dominação e da violência simbólica, representada pela totalidade da dominação masculina. A educação crítica e reflexiva parte do pressuposto que todos somos seres em transformação, inacabados, incompletos e contingentes, e vivemos em uma realidade igualmente incompleta. Esse ponto deve ser projetado nos currículos escolares, pois a consciência de nosso “inacabamento e, nesse inacabamento, bem como na consciência que têm dele, encontram-se as próprias raízes da educação como fenômeno puramente humano” (FREIRE, 2016, p. 134).

A educação com perspectiva de gênero, visando prevenir a violência contra mulheres deverá se refazer diuturnamente na práxis, por meio do diálogo engajado. Isso porque não há de sustentar uma modelo em que a professora ou professora são sujeitos-narradores e os alunos pacientes – e estáticos. Devemos, na busca de efetivação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, nos embasar em uma proposta de transformação, com a figura do educador humanista – comprometido com a evolução dos alunos, amparado

por um pensamento crítico e propiciador de uma educação de caráter contínuo, sempre em movimento. É a educação problematizadora, cujo diálogo é a própria essência da ação revolucionário em direção à transformação de suas diretrizes (FREIRE, 2016).

O diálogo, por sua vez, é possibilidade de reconhecimento do outro, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo (FREIRE, 2016). O diálogo é caminho pelo qual os sujeitos encontram significados e constroem o mundo. Dessa feita, essencial o diálogo com as vivências na escola, porquanto somente ele é capaz de propiciar engajamento num pensamento crítico – e transformador -, pautado, em nossa época, infelizmente, por histórias de opressão, dominação e violência contra as mulheres. A partir do engajamento, com vistas a consecução de um projeto revolucionário, podemos falar em uma práxis transformadora a partir do sistema educacional. É que, como leciona Freire “o projeto revolucionário conduz a uma luta contra as estruturas opressoras e desumanizadoras” (2016, p. 145).

No ambiente da sala de aula, com a inclusão da temática nos currículos escolares, é imprescindível encorajar ações culturais, pautadas no que Freire denomina pedagogia da denúncia e de anúncio, ou seja, aquela onde o sujeito oprimido tenha consciência plena da realidade que lhe é negada, permitindo, assim, a ação de refutar a cultura dos dominadores, no nosso caso a dominação masculina, a ordem patriarcal e as práticas “reificantes”. Os estudantes serão conduzidos a uma situação em que deverão, constantemente, problematizar as situações existenciais calcadas na opressão, dominação e violência.

A educação proposta por Paulo Freire é atual e vai ao encontro das possibilidades de incorporação, nas práticas curriculares, de temas relativos à prevenção da violência contra as mulheres. Isso porque consiste em sólida base teórica que possui a finalidade de romper com paradigmas de dominação.

No mesmo sentido, a experiência de bell hooks na docência foi fundamental para o seu estudo acerca de formas alternativas de pensar o ensino. A autora defende que na sala de aula, alguns fatores devem ser considerados, tendo em vista que o entusiasmo depende do interesse dos outros, da oitiva de suas vozes e reconhecimento de suas presenças. À luz disso, uma pedagogia radical precisa estar voltada ao reconhecimento de todos os sujeitos, tendo em vista que nos moldes tradicionais – forma conservadora em que os sujeitos se acostumaram a ter/ver o aprendizado – os

alunos acham necessária apenas a presença dos professores, invisibilizando as demais identidades (HOOKS, 2013).

As práticas pedagógicas de bell hooks partem da ideia de que a sala de aula é um campo de possibilidades, em que os professores atuam em prol da liberdade e da criatividade, encarando a realidade dos seus alunos ao passo que também buscam, concomitantemente, transgredir e quebrar fronteiras impostas. Dessa forma, suas propostas pedagógicas nascem da comunhão entre “as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (HOOKS, 2013, p. 20). Por este viés, essas práticas na educação possibilitam que sejam analisados, de forma contundente, os sistemas de dominação que ainda persistem e acabam legitimando desigualdades, diante de uma parcialidade que beneficia apenas as classes e grupos dominantes, mas não as populações oprimidas. Essa abordagem é de grande relevância, principalmente quando se tratar de alunos em situação de vulnerabilidade social, pois é possível transformar a experiência de ensino em sala de aula, de modo que o professor pense em estratégias coletivas para ampliar as poucas possibilidades existentes para esses grupos sociais.

A educação com perspectiva de gênero, que trabalhe conjuntamente questões transversais como a pluralidade cultural, questões étnico-raciais, relações de poder e diferenças sociais, etc., é capaz de traçar novos meios de se pensar a educação por um sistema capitalista-racista-patriarcal, que busca formar cidadãos que reproduzam as desigualdades já existentes. Essa pedagogia propicia, portanto, engajamento. Propõe, igualmente, uma transformação no aprendizado, que incentive o pensamento crítico e que aumente as possibilidades, principalmente para os sujeitos em vulnerabilidade, o que é, indiscutivelmente, uma forma inovadora e libertadora de se pensar na educação e de proporcionar, também a emancipação das mulheres (HOOKS, 2013).

A autora, em sua obra “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” (2017) cita a teoria de Paulo Freire inúmeras vezes e registra que a “educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender (HOOKS, 2017, p. 25). O papel das professoras e professores comprometidos com essa pedagogia é o de transgredir a relação vertical da educação bancária, com seu método de comunicar informações e conteúdos didáticos.

Bell hooks conclama que a educação seja realizada horizontalmente, propiciando um processo de crescimento intelectual, psíquico e emocional

dos estudantes. bell hooks registra que a educação deve ser libertadora, pautada no engajamento necessário por parte dos professores e na valoração da experiência dos alunos. Assim, a educação precisa apresentar-se como uma luta contra currículos e métodos de ensino que reforcem os sistemas de dominação. Para uma efetiva mudança das estruturas de dominação, é necessário o reconhecimento intersubjetivo e da diversidade cultural. A proposta aponta para uma desconstrução das epistemologias antigas, com a promoção de uma transformação das salas de aula. Esta, por sua vez, precisa ser transformada em um modelo de inclusão, que não encontra respaldo na noção universal de experiências e pensamentos. As professoras e professores devem desaprender o patriarcado e o racismo e aprender para ensinar em sala de aula temas como colonialismo e estudos de gênero.

Nesse ponto, hooks enfatiza (2017, p. 22) “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento”.

É digno de nota que a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político, porque busca banir o método tradicional de ensino. Devemos olhar para a sala de aula como um campo de possibilidades, buscando abertura para o futuro.

### **3.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO RECONHECIMENTO**

O termo “reconhecimento” é, no debate contemporâneo, vinculado às concepções de justiça. O conceito é abordado sob diversos aspectos. Dentre eles: a) reconhecimento como forma de autorrealização; b) reconhecimento como tolerância; c) condição intersubjetiva para a promoção da paridade de participação e, d) reconhecimento como consideração do interlocutor.

A noção de autorrealização é imprescindível à promoção da justiça. Para Axel Honneth (2003), o conceito de reconhecimento é fundamental à compreensão de processos sociais que visam à superação de situações desrespeitosas, na medida em que oferece um “locus” para pensar o que é justo. A prática do reconhecimento perfaz-se com construções intersubjetivas, originárias no permanente contato com o outro. É certo que, em inúmeros casos, os sujeitos se deparam com situações em que são estigmatizados e

humilhados. Não é raro que mulheres sejam constantemente humilhadas e inferiorizadas, inclusive com argumentos de ordem biológica. Tais condutas geram, igualmente, reificação e são tematizados como injustos. Tal fato demanda, portanto, transformação. Honneth leciona que a autorrealização se constrói ao longo dos processos de integração social, os quais permitem, ou negam, aos sujeitos o desenvolvimento de uma autorrelação saudável. Em consonância com o autor, nas sociedades ocidentais contemporâneas há três dimensão de autorrealização. São elas: o amor, os direitos e a estima social. O amor se baseia em vínculos afetivos fortes e duradouros, que são essenciais e condição seminal para o surgimento da autoconfiança.

A consagração dos direitos deve ser pautada pelo princípio de uma igualdade universal, atribuídas a todos os seres humanos por conta tão somente de sua condição humana, dela dependendo a experiência do autorrespeito. A estima social, por sua vez, envolve uma igualdade de possibilidade de vir a ser estimado por eventuais contribuições à realização de objetivos sociais. Essas três dimensões são fundamentos que nos permite avaliar as condições de autorrealização de um indivíduo.

Com base nessas três dimensões Honneth (2003) elenca três formas de desrespeito capazes de obstaculizar a autorrealização. São elas: a) violências físicas que impedem os sujeitos de disporem livremente de seus corpos; b) denegação de direitos de igualdade; c) depreciação de sujeitos. Todas essas formas de desrespeito são capazes de engendrar lutas por reconhecimento.

Com base no exposto, é possível afirmar que muitos conflitos sociais são motivados por sentimento de indignação moral, que é oriunda da percepção de que expectativas sociais foram frustradas mediante a ruptura de regras universais. Contudo, o autor preceitua que a ruptura deve ser fruto de ação de terceiros, as condições sociopolíticas e culturais são propícias à interpretação das rupturas como injustas e as formas de desrespeito são dirigidas a um grupo inteiro. Com isso, é possível incluir, como forma de desrespeito, a constante invisibilização, dominação e opressão das mulheres. As raízes da opressão e da violência, na perspectiva de Honneth, podem situar-se na dimensão do desrespeito e, conseqüentemente, da não autorrealização das mulheres.

A ausência da educação com perspectiva de gênero pode encerrar prática sistemática de desrespeito, pois impeditiva de autorrealização. É que, como sabido, as relações de gênero são construídas socialmente, portanto,

aprendidas pelas pessoas. No processo educacional é imprescindível romper estigmas e preconceitos que gerem desrespeito e violência. Nesse ponto, a partir do momento em que constatamos que a ausência de educação com perspectiva de gênero constitui desrespeito, é importante sublinhar que estamos tratando de uma situação configuradora de conflitos sociais. Assim, a contínua luta por autorrealização, além de permitir a evolução moral da sociedade, assegura a progressiva inclusão dos sujeitos nos processos sociais, inclusive dissolvendo práticas reificantes.

Adotar as dimensões da autorrealização nas práticas pedagógicas pode ser um caminho de prevenção às violências e redução das desigualdades de gênero. O ensinar com perspectiva de gênero implica criação de laços afetuosos, reconhecimento de direitos e estima social. Registre-se que tal afirmativa vai ao encontro das pedagogias de Paulo Freire e bell hooks.

O reconhecimento também pode ser visto como tolerância. Nesse ponto, o argumento é de Anna Elisabeta Galeotti (2002). A autora leciona que os Estados liberais foram edificados sobre a base da tolerância, entendendo-a como uma espécie de esforço individual para suportar diferenças experienciadas privadamente. Galeotti (2002) propõe uma “dupla extensão da noção liberal: primeiro, uma extensão espacial do domínio privado ao público, e, segundo, uma extensão de semântica do sentido negativo de não interferência ao sentido positivo de aceitação e reconhecimento” (2002, p. 10).

A tolerância se revela fundamental quando grupos minoritários são alvo de preconceitos que minam as bases do autorrespeito e da autoestima. Sujeitos estigmatizados devem questionar as tradições existentes a partir do ideal da justiça social. Essa luta pode promover uma tolerância pública, garantindo o reconhecimento da diferença. (GALEOTTI, 2002). Nesse aspecto, reconhecimento é uma política de identidade que afirma publicamente identidades coletivas de grupos excluídos, assegurando-lhes apoio e proteção. O alvo, aqui, é uma afirmação coletiva.

No contexto da educação com perspectiva de gênero tal conceito implica incluir o conhecimento e afirmação da diferença que existe entre homens e mulheres, em especial a construção social que a estigmatiza e a coloca em lugar de inferioridade. O conhecimento dessa situação, possibilitada pela apreensão das causas de dominação e desigualdades, é capaz de conduzir ao reconhecimento do grupo de mulheres como grupo

minoritário, o que pode desaguar em afirmação coletiva desse grupo e conquista de direitos.

A terceira abordagem do conceito é oriunda do pensamento de Nancy Fraser. Para ela, o reconhecimento deve ser pensado como condição intersubjetiva para a promoção da paridade de participação (FRASER, 1997). A autora atenta-se para a insuficiência do conceito de reconhecimento, porquanto o debate exclui categorias como exploração, marginalização econômica e privação. Segundo a autora as “teorias da justiça devem-se tornar tridimensionais, incorporando a dimensão política da representação ao lado da dimensão econômica da distribuição e da dimensão cultural do reconhecimento (FRASER, 2009b, p. 17). Para além da autorrealização o sujeito deve ser possuidor de direitos sociais e com cidadania plena. A educação com perspectiva de gênero é via de emancipação e empoderamento, bem assim condição para exercício de cidadania.

A quarta abordagem trata o reconhecimento como consideração do interlocutor. É uma concepção dialógica. Nesse ponto, o reconhecimento configura-se como processo travado no campo da linguagem, por meio do qual se constroem definições e políticas justas. O primordial nessa concepção é a consideração do outro em uma troca discursiva que possibilite a construção conjunta de um contexto mais propício à configuração de normas, valores e decisões considerados justos. O diálogo é mecanismo capaz de assegurar o êxito do processo de construção e afirmação das identidades. No processo pedagógico, o diálogo e a consideração das vivências múltiplas são capazes de encampar essa abordagem.

Nesse ponto, vamos deter no pensamento de Axel Honneth, pois entende-se que o mesmo deve ser levado para ação prática no contexto dos currículos escolares e implementação da política pública prevista na Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.

Honneth trata do reconhecimento em seu livro *Lutas por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003). No primeiro momento, o autor se dedica resgatar os argumentos originais do filósofo Hegel. Honneth (2003) ressalta que Hegel conclui que a luta de “todos contra todos”, descrita pelos contratualistas, em verdade tem como fundamento ético a luta pelo reconhecimento de dimensões da intersubjetividade humana, sendo o conflito pelo reconhecimento um instrumento de aperfeiçoamento do ser humano.



[...] se os sujeitos precisam superar as relações éticas nas quais estão originariamente, visto que não vêm plenamente reconhecida sua identidade particular, então a luta que procede daí não pode ser um confronto pela pura auto-conservação de seu ser físico; antes, o conflito prático que se acende entre os sujeitos é por origem um acontecimento ético, na medida em que objetiva o reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana. Ou seja, um contrato entre os homens não finda o estado precário de uma luta por sobrevivência de todos contra todos, mas, inversamente, a luta como um médium moral que leva a uma etapa mais madura da relação ética (HONNETH, 2003, p. 48)

A teoria de Hegel que inspirou Honneth preceitua que a interação social o respeito ao outro são meios de aperfeiçoamento e formação do sujeito. Contudo, para que se possa falar em formação do sujeito e seu aperfeiçoamento é necessário três etapas de relações sociais em que a certeza do respeito ao outro poderia se formar: a) nas relações amorosas, em que o sujeito aprende a se conceber como completo apenas no outro; b) nas relações de competição entre sujeitos, em que se aprende a respeitar o outro e a si mesmo; c) na comunidade ética, em que o sujeito aprende a valorizar o outro e espera a valorização de si mesmo. Após essa constatação, o autor traz o conceito para o espaço prático, aproximando-o da realidade social.

Contudo, o autor assume que sua teoria é um processo de individuação pelo reconhecimento. Esse processo se dá em sucessivas etapas e a ideia de uma luta, de um conflito que medeia cada uma dessas etapas. Vejamos:

[...] Mas, com vista à relação de reconhecimento que Hegel introduziu em seu modelo evolutivo como uma segunda etapa, sob o conceito genérico de “direito”, a concepção de ‘outro generalizado’ não representa apenas uma complementação teórica, mas também um aprofundamento objetivo: reconhecer-se reciprocamente como pessoa de direitos significa que ambos os sujeitos incluem em sua própria ação, com efeito de controle, a vontade comunitária incorporada nas normas intersubjetivamente reconhecidas de uma sociedade [...] Mead coincide com Hegel também na constatação de que a relação jurídica de reconhecimento é ainda incompleta se não puder expressar positivamente as diferenças individuais entre os cidadãos de uma coletividade. [...] Assim como Hegel em

relação ao processo de formação da ‘vontade comum’, Mead concebe a evolução moral das sociedades como um processo de ampliação gradual do conteúdo do reconhecimento jurídico; ambos os pensadores estão de acordo quanto ao desencadeamento histórico e potencial da individualidade pela via de um aumento de espaço de liberdade juridicamente concedida. Da mesma maneira que Hegel, Mead também vê com motor dessas modificações geridas numa luta através da qual os sujeitos procuram ininterruptamente ampliar a extensão dos direitos que lhes são intersubjetivamente garantidos e, nesse sentido, elevar o grau de autonomia pessoal. (HONNETH, 2003, p. 138-145)

Com base nesse manancial teórico Honneth aborda sua tipologia do reconhecimento:

O nexó existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem e a encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau de autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade de autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito em por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima. (HONNET, 2003, contracapa)

O reconhecimento pelo amor refere-se a criação de laços afetivos profundos. Honneth (2003) recorda que, em Hegel, o mecanismo do reconhecimento pelo amor se expressa na fórmula “ser-si-mesmo em outro”, com o qual ele indicava que, na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos e identificados entre si pelo fato de serem carente um dos outros.

Honneth, ao desenvolver seu argumento, recorre a categorias da Psicologia, em especial ao processo de desenvolvimento infantil. Como

ilustração, Honneth utiliza-se do conceito de dependência absoluta de Donald Winnicott. Esse conceito refere-se ao fato de mãe e bebê desenvolverem uma relação simbiótica. A dependência e a carência da criança, aliada ao envolvimento completo da mãe para lhe satisfazer todas as necessidades, fazem com que não exista um limite de individualidade entre eles. Aos poucos, por volta dos seis meses de idade da criança, a mãe retorna aos afazeres da vida diária e a criança precisa se acostumar com a ausência da mãe. A criança passa a viver uma experiência de relativa independência e vê na mãe não mais uma continuação de si mesmo, mas um objeto com direitos próprios. Como resposta a essa nova situação, ele elabora dois mecanismos: destruição da mãe e eleição de um objeto transicional (HONNETH, 2003).

O autor detecta que, nessa fase, a criança passa a ter algumas atitudes agressivas com a mãe. Cuida-se de uma espécie de luta, que faz com que ela tenha mais clara a realidade de que sua mãe é um ser independente, com demandas próprias. A mãe aceita o processo pelo qual a criança está passando, sem deixar de lhe dispensar carinho e cuidados. A certeza de continuar sendo cuidado e amado, mesmo tendo tomado consciência de serem ambos, mãe e filho, seres distintos, é que faz com que a criança amadureça e vivencie sua primeira experiência de reconhecimento recíproco. (HONNETH, 2003)

O segundo ponto cuida-se do apego aos objetos transicionais. Consiste na assunção pela criança de uma relação com um objeto. A relação estabelecida oscila de uma relação simbiótica em que o objeto é amado com ternura a momentos de destruição. Nesse momento, a criança desenvolve a “capacidade de estar só”, de se sentir separada da mãe. A “capacidade de estar só” depende da confiança da criança na durabilidade da dedicação materna. Dessa forma, pode-se chegar ao tipo de autorrelação que um indivíduo desenvolve quando se sente amado por uma pessoa independente pela qual sente também amor: a autoconfiança (HONNETH, 2003).

A partir desse ponto, Honneth defende que “é possível partir da hipótese de que todas as relações amorosas são impelidas pelas reminiscências inconscientes da vivência de fusão originária, que marcaram mãe e filho nos primeiros meses de vida” (HONNETH, 2003, p. 174). Para ele, o estado de “ser-um simbiótico” conduz o sujeito a experiência de estar plenamente satisfeito, de modo que mantém nos sujeitos, durante toda a vida, a vontade de estar fundido em outra pessoa. Contudo, esse desejo de fusão somente se converte em um verdadeiro sentimento de amor se for frustrado a tal ponto pelo confronto com a experiência inevitável da separação que se

passa a incluir nesse próprio desejo de fusão, de modo constitutivo, o reconhecimento do outro como pessoa independente. O amor traz desde o princípio o elemento do conflito, da luta, de uma tensão de característica dialógica, reciprocidade que acompanhará também os padrões de reconhecimento (HONNETH, 2003).

O reconhecimento pelo Direito se traduz na condição de que somente nos sentimos na qualidade de pessoas possuidoras de direitos quando conhecemos as nossas obrigações para com os outros. É quando conhecemos essas obrigações para com os outros e as cumprimos que temos a expectativa de que essas mesmas obrigações serão respeitadas pelo “outro” em sentido inverso. O Direito uniria os homens em um laço de igualdade, materializado no jugo de sua obediência (HONNETH, 2003).

Nesse ponto, extrai-se do pensamento de Honneth que os sujeitos de direitos se reconhecem mutuamente porque, submetidos às mesmas leis de caráter geral e possuidores de autonomia individual para decidir racionalmente entre as normas. Todos são sujeitos de Direito em pé de igualdade porque protagonizaram um pacto racional imputável a todos, no qual se decidiu que categorias determinam que alguém seja um sujeito de direitos.

A capacidade que faz com que os seres humanos se respeitem uns aos outros porque são vinculados a uma mesma lei é justamente a imputabilidade moral de cada um, e esta se funde em um procedimento racional, um acordo de vontade livres, em que se decide quais as propriedades de uma pessoa que possa estar no palco das decisões públicas em pé de igualdade. Essas propriedades, porque pactuadas por todos, a todos vinculam. Nesse sentido, o Direito permite que se reconheça um ser humano como sujeito de direitos, como pessoa, independentemente de nossa estima e de nossa admiração por ela, justamente porque “ter de reconhecer todo outro ser humano como uma pessoa significa, então, agir, em relação a ele do modo a que nos obrigam moralmente as propriedades de uma pessoa” (HONNETH, 2003, p. 186).

O autor destaca que a própria evolução dos direitos fundamentais se dá numa perspectiva de luta pelo reconhecimento. Vejamos:

A ampliação cumulativa de pretensões jurídicas individuais, com a qual temos que lidar em sociedades modernas, pode ser entendida como um processo em que a extensão das propriedades

universais de uma pessoa moralmente imputável foi aumentando passo a passo, visto que, sob a pressão de uma luta por reconhecimento, devem ser sempre adicionados novos pressupostos para a participação da formação racional da vontade. [...] para poder agir como uma pessoa moralmente imputável o indivíduo não precisa somente da proteção jurídica contra interferências em sua esfera de liberdade, mas também da possibilidade juridicamente assegurada de participação no processo público de formação da vontade, da qual ele faz uso, porém, somente quando lhe compete ao mesmo tempo um certo nível de vida. Por isso, nos últimos séculos, em unidade com os enriquecimentos que experimenta o status jurídico do cidadão individual foi-se ampliando também o conjunto de todas as capacidades que caracterizam o ser humano constitutivamente enquanto pessoa: nesse meio-tempo, acrescentou-se às propriedades que colocam o sujeito em condições de agir autonomamente com discernimento racional uma medida mínima de formação cultural e de segurança econômica. Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entretantes, um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de poder merecer o nível de vida necessário para isso. (HONNETH, 2003, p. 189-193)

A terceira esfera de reconhecimento é o da solidariedade e estima social. Essa forma de reconhecimento se apresenta em sua origem lado a lado com a segunda esfera de reconhecimento, porquanto se o Direito somente pode ser estruturado em seu princípio básico universalista como resultado do afastamento entre o reconhecimento de direitos e as formas de estima social, ao mesmo tempo, fez-se necessário que existisse “um tipo particularmente exigente em termos normativos, de comunidade de valores, em cujo quadro toda forma de reconhecimento por estima está incrustada” (HONNETH, 2003, p. 199). É uma espécie de reconhecimento social, pois valoriza as singularidades de cada sujeito. Esse reconhecimento, frise-se, é baseado em um conjunto de critérios socialmente construídos do que seja uma “boa vida”, isto é, baseia-se em um conjunto de valores socialmente compartilhados, que acaba por coincidir com a autocompreensão cultural de uma sociedade. Conforme explica Honneth:

[...] enquanto o direito moderno representa um médium de reconhecimento que expressa propriedades universais de sujeitos humanos de maneira diferenciadora, aquela segunda forma de

reconhecimento requer um médium social que deve expressar as diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira universal, isto é, intersubjetivamente vinculante. Essa tarefa de mediação é operada, no nível social, por um quadro de orientações simbolicamente articulado, mas sempre aberto e poroso, no qual se formulam os valores e objetivos céticos, cujo todo constitui a autocompreensão cultural de uma sociedade. (HONNETH, 2003, p. 199-200)

Honneth concebe a esfera da solidariedade como uma combinação entre a formação intersubjetiva de valores comuns e a pluralidade de opções e capacidades para a realização desses valores. A luta por reconhecimento na esfera da estima social seria a luta por respeito a uma determinada forma de vida. O reconhecimento nessa terceira esfera somente se dá por meio de uma articulação grupal, capaz de mostrar os valores de uma dada forma de vida como legítimos, o que instaura na sociedade uma luta permanente pela valorização simbólica das normas e dos valores de cada um dos grupos capazes de se organizar.

É importante salientar que a cada modalidade de reconhecimento corresponde uma esfera de desrespeito: na esfera do amor, os maus-tratos; na esfera do Direito, a privação dos direitos, quando o sujeito é colocado em situação de desigualdade diante de seus pares; na esfera do reconhecimento social, a injúria ou desvalorização moral. Os desrespeitos são maléficos a qualquer forma coletiva de vida, afetando a construção da identidade e personalidade dos sujeitos. Entendemos que o desrespeito às esferas de reconhecimento é obstáculo à afirmação do sujeito-ativo mulher. É que o não reconhecimento teria como consequência, no plano do sujeito, o prejuízo ao pleno desenvolvimento subjetivo do sujeito; entretanto, a consequência no plano coletivo seria a geração de um ambiente social conflitual, impulsionado pelo sentimento de exclusão e injustiça vivenciado pelo grupo não reconhecido.

Podemos concluir que o reconhecimento, em suas três esferas, deve ser levado em conta no momento da criação de práticas pedagógicas, visto que são instrumentos para consecução da conscientização e engajamento e promoção de uma Educação Transformadora de Gênero.

### 3.4 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 14.164/21

Thomas Dye (1984) cunhou a célebre frase que sintetiza o que é política pública: o que o governo escolhe ou não fazer. Política pública é o campo do conhecimento que estuda as ações e omissões de um governo perante determinado problema, visando muitas vezes propor novas ações ou mudanças de rumo nas ações em curso (AGUM, Ricardo et al., 2015, p. 15, 16). Os problemas existentes no meio social são inúmeros. Todavia, apenas alguns se tornarão objeto prioritário de um governo: é o que se denomina agenda. Por trás de toda agenda há uma luta por reconhecimento. Vale lembrar que a construção de uma agenda implica em escolhas baseadas por análises técnicas, orçamentárias e financeiras, mas também do impacto político e social causado (AGUM, Ricardo et. al., 2015, p. 19, 26).

A Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 é uma política pública com perspectiva de gênero e foi introduzida na agenda de prevenção da violência contra mulheres. É que somente com políticas públicas elaboradas a partir da perspectiva de gênero as mulheres terão seus direitos de fato garantidos. São essas formas de política que causam verdadeiras fissuras e desestabilizam o poder masculino.

A política traçada pela nova Lei deve trabalhar no âmbito da teoria do reconhecimento, de modo a consolidar uma verdadeira educação transformadora de gênero, porquanto configura-se instrumento de prevenção a toda e qualquer tipo de violência contra mulheres.

Como demonstrado, meninas e mulheres são excluídas e discriminadas pelo simples fato de serem meninas e mulheres. Nota-se que elas são marginalizadas nos sistemas educacionais por uma série de razões, dentre elas: priorização da educação de meninos em residências, onde os recursos são escassos; desigualdade na distribuição de tarefas domésticas; casamento precoce e forçado; gravidez na adolescência e maternidade precoce e ambientes de aprendizado inseguros.

Nota-se, também, que meninos e homens são afetados pelas normas de gênero, restringidos pelas normas de masculinidade. É que, logo no início da adolescência, meninos começam a deparar com expectativas de que se tornem fontes de rendimento ou de que se juntem a grupos armados, por

exemplo. Tal fato gera, em consequência, abandono escolar e perpetuação e violência contra meninas e mulheres.

Diante disso, encontrar instrumento que permite o domínio patriarcal é promover transformação. A educação transformadora de gênero, nesse ponto, possui um potencial inesgotável. O desenvolvimento integral dos alunos depende do sistema educacional. Assim, a educação exerce papel fundamental para o exercício da cidadania (PIAGET, 2011, p. 45). O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil estabelece que a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A norma constitucional não restringe a educação ao processo de desenvolvimento da capacidade intelectual de cada sujeito. É que se relaciona ao desenvolvimento da capacidade intelectual e moral do ser humano. Tem-se, portanto, o afastamento da educação como mero instrumento reprodutor de conhecimento e preconceitos.

A educação transformadora de gênero diz respeito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Ela, ainda, nutre um ambiente de justiça de gênero para crianças, adolescentes e jovens em toda a sua diversidade. A Educação Transformadora de Gênero remove obstáculos à educação e estimula o progresso rumo a mudanças sociais importantes, tais como: redução da violência contra a mulher, casamentos precoces, aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho, liderança de mulheres em posições de tomada de decisão. Esse modelo de educação busca utilizar todas as partes de um sistema educacional – de políticas a pedagogias – para mudar estereótipos, atitudes, normas e práticas, desafiando relações de poder, porquanto promovem a desconstrução de normas de gênero. Além disso, o modelo da Educação Transformadora de Gênero gera consciência crítica a respeito das causas principais da desigualdade e dos sistemas de opressão.

Diante de todo o exposto, levando em consideração a teoria da conscientização de Paulo Freire (2016), do engajamento de bell hooks (2013) e do reconhecimento de Honneth (2003), temos que a educação transformadora de gênero pode ser alcançada por meio de um conjunto de ação em todos os níveis. São elas: a) transformar políticas e engajamento, b) transformar a pedagogia; c) transformar o ambiente escolar; d) transformar a participação de crianças e jovens; e) transformar a liderança da comunidade



e aproximação das famílias e, f) transformar o engajamento das partes interessadas.

A transformação das políticas e engajamento refere-se à necessidade de alterar profundamente as estruturas de poder que espraiam por toda a sociedade, implementando políticas públicas para mulheres. Historicamente as políticas públicas são desenhadas e aplicadas pelos grupos dominantes da sociedade: homens, brancos, heterossexuais e burgueses, com alta escolaridade e concentração de renda, que detém forte capacidade de influência nas decisões de agendas. As políticas públicas por eles produzidas acabam traduzindo seus interesses específicos durante o processo de elaboração, implementação e, sobretudo, em seus resultados através da repartição de bens e recursos (BRASIL, Secretaria de Políticas para Mulheres, 2012, p. 2).

De acordo com Marlise Matos (2014, p. 60), disfarçadas sob uma pretensa neutralidade e racionalidade, as decisões, ações e omissões que compõem o exercício do poder político estatal apresentam na verdade forte inclinação e/ou pré-julgamento sobre as relações de gênero. Isso está presente nas instituições tanto do Poder Executivo, como também do Judiciário e Legislativo. Nesse sentido, Marlise afirma que “a neutralidade simplesmente não existe e pode-se sim afirmar a presença de inclinações patriarcais estruturadas no Estado brasileiro” (2014, p. 60).

Segundo a autora:

[...] o patriarcado, entendido aqui como um sistema contínuo de dominação masculina, ainda predomina nas estruturas estatais, mantendo por vezes intactas as formas de divisão sexual do trabalho e perpetuando, por exemplo também, a violência cotidiana que as mulheres sofrem. Insisto em afirmar que tal traço patriarcal do Estado atravessou os tempos e as transformações sociais, políticas e demográficas, mas hoje estamos assistindo a iniciativas de sua desestabilização especialmente através da ação política feminista, que tem pressionado a instituição estatal, para obter ganhos tanto no reconhecimento quanto no esforço de extinguir as históricas desigualdades ainda existentes entre homens e mulheres. (MATOS, 2014, p. 68)

Todas as esferas de poder devem assumir um compromisso com políticas públicas com perspectivas de gênero, em especial no âmbito educacional, promovendo equidade de gênero e representatividade. Nesse nível, as ações devem contar com aumento de investimentos em abordagens e soluções, com fundamento em evidências, que tenham igualdade de gênero e educação inclusiva como objetivo primeiro na educação formal e não formal. Todos os agentes públicos e líderes devem colocar a igualdade de gênero no centro de planos, orçamentos e políticas setoriais de educação. Nesse sentido, os planos setoriais devem ter perspectiva de gênero, que incluam alocar recursos da educação pública em benefício das crianças mais marginalizadas, bem assim priorizar localidades do país com maiores desigualdades de gênero da pré-escola ao fundamental, com baixos números de professoras mulheres e alta prevalência de violência contra a mulher nas comunidades. Os líderes, ainda, devem promover os cargos de liderança nos sistemas educacionais às pessoas marginalizadas em razão das normas de gênero.

A transformação da pedagogia é, sem dúvidas, a busca pela implantação da pedagogia engajada. Esta, por sua vez, busca interação constante entre estudante e professor. Conforme salienta bell hooks:

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. Isso significa que precisamos dedicar tempo à avaliação de quem estamos ensinando [...] A pedagogia engajada pressupõe que todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem. No entanto, não pressupõe que todas as vozes devem ser escutadas em todos os momentos ou que todas as vozes devem ocupar a mesma quantidade de tempo [...] Compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade de aprendizagem significa que honramos todas as capacidades, não somente a habilidade de falar. Estudantes que são excelentes na escuta ativa também contribuem muito para formar a comunidade. Isso procede também em relação a estudantes que talvez não falem com frequência, mas que, quando falam (às vezes, somente quando são demandados a ler o que escreveram), a importância do que têm a dizer vai muito além

da de outros estudantes que sempre discutem abertamente. E, claro, há momentos em que o silêncio ativo, a pausa para pensar antes de falar, acrescenta muito à dinâmica da sala de aula. Quando estudantes são totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. Em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos. Em última análise, todos os professores querem que os estudantes aprendam e vejam a educação como meio de autodesenvolvimento e autorrealização: Em Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade, afirmo: “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos”. A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum (HOOKS, 2020, p. 47-51)

O engajamento importa atentar-se para a formação continuada e permanente de professores em temas de gênero e diversidade, buscando a promoção de igualdade de gênero de forma ativa em suas práticas pedagógicas. Professores precisam ser capazes de examinar seus próprios preconceitos de gênero, bem assim identificar e desafiar as desigualdades na sala de aula. Ao invés de aceitar um ambiente de aprendizado que reflete e reproduz normas de discriminação, eles podem promover um ambiente que a desafia. É preciso, ainda, que os currículos escolares sejam reformulados, incluindo módulos transformadores de gênero e materiais didáticos correspondentes.

É primordial que a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 seja aplicada com o apoio das pedagogias feministas. Isso porque, segundo Louro (2014):

As formulações pedagógicas construídas na ótica feminista apoiam-se no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior

das instituições escolares [...] A partir da constatação de que a educação formal – na sua concepção, em suas políticas e práticas – havia sido e continua a ser definida e governada pelos homens, estudiosas feministas procuraram produzir um paradigma educacional que se contrapusesse aos paradigmas vigentes. De uma forma muito ampla, talvez se possa dizer que a lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos “clássicos”: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade – dualismo em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para uma concepção feminista. Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes. (LOURO, 2014, p. 116-117).

O ambiente escolar também precisa ser transformado. Todos os estudantes devem se sentir seguros em suas escolas. Isso demanda, entre outras providências: adoção de uma abordagem que torne as escolas espaços seguros para todos, independente da identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual. Os regulamentos escolares, bem assim os regimentos escolares devem incluir ações para prevenir violência de gênero. Devem também identificar e emendar regras e práticas marcadas por gênero, como uso de uniformes (permitir que crianças em toda a sua diversidade vistam o uniforme que sentirem adequados à sua identidade) ou divisão de atividades marcadas por gênero. As práticas pedagógicas devem, ainda, formar uma rede compartilhada com serviços de saúde, incluindo campanhas de educação sexual.

A Educação com perspectiva de gênero também inclui transformar a participação de crianças e jovens. Isso implica, necessariamente, dar voz aos alunos e alunas. É preciso escutar as vozes das crianças e jovens, incluindo-as na tomada de decisões com governos locais e comunidades, assegurando a sua participação no nível de formular e propor políticas. É que meninas e jovens precisam de oportunidades para construir suas habilidades e confiança, tudo de modo a construir aportes que os permitam desafiar a desigualdade de

gênero e atos de violência e exploração. Nesse ponto, é preciso dizer que, para meninos, isso inclui aprender que expressões de masculinidade não precisam reprimir meninas e mulheres. A prática pedagógica precisa ensinar que a participação de meninos na prevenção da violência contra mulheres pode beneficiar a todos.

Outro ponto importante é a necessidade de transformar a liderança da comunidade e aproximar-se das famílias. É sabido que escolas são espaços fundamentais de mudança. Ocorre que crianças ainda vão para a casa depois das aulas. O processo de aprendizagem se prolonga no seio da família e comunidade. Deste modo, para que qualquer transformação ocorra é preciso compartilhar responsabilidades. A escola deve buscar meios e estratégias para aproximar as lideranças comunitárias e as famílias do ambiente de aprendizado. O destinatário da política educacional de gênero também deve ser as lideranças e as famílias. É preciso propiciar que tais agentes se apoderem do processo de desafiar e transformar normas de gênero e estereótipos nocivos e discriminatórios.

Ainda, é preciso transformar o engajamento de todas as partes. Deste modo, faz-se necessário fortalecer parcerias institucionais entre governo, sociedade civil, movimentos sociais e juventude com o objetivo de revisar e reformar processos que levam à exclusão e violência contra mulher.

Por fim, a implementação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 requer, além de vontade dos atores do sistema educacional, engajamento e alteração dos projetos pedagógicos. É preciso organizar um grande movimento destinado a fazer incluir, em todas as disciplinas, durante todo o período letivo, de temática de prevenção a violência contra a mulher. Todas as disciplinas precisam encarnar o viés de gênero. Assim, por exemplo, o professor de matemática deve trabalhar introduzindo pesquisas e abordagens que possibilitem discussões a respeito das desigualdades de gênero. Tal prática deve ser orientada pelo reconhecimento das diferenças, tanto no plano do afeto (construção de confiança), do direito (são todos sujeitos de direitos) e da solidariedade (todos podem contribuir).

Um último ponto a ser tratado é que a aplicação da referida Lei demanda valorização da autonomia dos estudantes com práticas mais contextualizadas. É sabido que o sistema escolar, a pedagogia, a psicologia são diuturnamente questionadas. Uma grande preocupação refere-se à interação entre professor e estudante (engajamento). A tratativa das questões de gênero e violência requer práticas pedagógicas mais inovadoras e menos

tradicionais. Tais práticas devem levar em conta a realidade da comunidade, o contexto e a história de cada sujeito envolvido no processo de interação. Nos capítulos 1 e 2 apresentamos vários conceitos relativos à opressão e violência contra a mulher, bem assim noções acerca da sua condição de sujeito. Pois bem, tudo o que apresentamos deve fazer parte desse novo sistema. A partir de tais conhecimentos é possível inserir os estudantes no contexto da problemática da violência contra a mulher. Tal fato implica na valorização da autonomia do estudante, porque os conceitos estimulam uma reflexão crítica. As professoras Cíntia Maria Teixeira e Maria Madalena Magnabosco (2016) apresenta uma pedagogia que vai ao encontro da necessidade de implementação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Cuida-se da metodologia ativa. Registre-se, também, que a proposta das professoras vai ao encontro das categorias de conscientização, engajamento e reconhecimento.

Segundo TEIXEIRA e MAGNABOSCO (2016):

A metodologia ativa surgiu do método Problem-based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas), como conhecido em seus parâmetros atuais, e remete ao Canadá na década de 1950, especificamente no ensino na área da saúde na McMaster University, que até os dias atuais tem em seus quadros curriculares a presença marcante do método. [...] é proposto no PBL uma alternativa ao ensino convencional em Lecture-Based Learning – LBL, em que comumente se tem salas com um grande número de alunos e que a aula é fundada no aprendizado de conteúdo previamente estabelecido pela instituição de ensino e/ou professora/or da turma. Em outras palavras, enquanto que nos métodos mais convencionais se tem como propósito a transmissão do conhecimento centrado na/o professora/or em seus aspectos disciplinares, no PBL o conhecimento é construído a partir do protagonismo da/o aluna/o sob a lógica de uma formação interdisciplinar. (TEIXEIRA e MAGNABOSCO, 2016, p. 69).

Com essa metodologia é possível dar voz aos estudantes, pois o professor/a atua como facilitador das discussões, utilizando sua formação acadêmica para auxiliar o andamento das atividades. O facilitador atua, ainda, avaliando elementos no interior do grupo, como: cooperação, envolvimento e motivação. O docente tem a função de aproximar os estudantes do contexto

do problema, bem assim promover o aprendizado pelas seguidas tentativas de resolvê-lo.

O método baseia-se, essencialmente, na busca de solução para um problema. Desse modo, a metodologia se revela um estímulo na busca de instrumental para encontrar conhecimento apropriado a fim de entender como o problema foi gerado e de que forma pode ser solucionado. A metodologia ativa está diretamente ligada a uma mudança na forma de ensinar-aprender. A metodologia ativa é uma alternativa a educação tradicional (que reproduz sistematicamente a violência contra as mulheres). Na escola tradicional o ensino prioriza o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades. Esse método é fruto de uma concepção do sujeito como ser passivo, que deve absorver um conjunto de conhecimentos. Assim, o aluno, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a quem ainda não as possui. A eficiência profissional depende da posse de conteúdos e informações. Nesse aspecto, o homem é desprovido de espírito crítico. O sujeito não existe frente ao conhecimento. Não se questiona, por exemplo, como e de que modo aprendemos as relações de gênero e poder.

O método tradicional ensina, segundo TEIXEIRA e MAGNABOSCO (2016):

[...] o que deve ser uma boa menina, uma boa aluna: uma pessoa que não dá trabalho, que não pergunta, que obedece a todas as ordens da professora, que não usa saia curta na escola para não parecer muito “saidinha”, que não fica zanzando pelos corredores para chamar atenção dos meninos.

Esse tipo de aprendizado não é contextualizado com a sociedade brasileira, que sofre com o incremento da violência contra a mulher. A discussão acerca das normas que reproduzem assimetrias deve incorporar toda a política trazida pela Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.

O caminho é longo e tortuoso. Todavia, é preciso tratar a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 como um novo horizonte de possibilidade e colocá-la em prática, conferindo-lhe a urgente efetividade.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conduzir o olhar para o sistema educacional, é necessário refletir sobre as desigualdades entre mulheres e grupos vulnerabilizados, principalmente nas questões relacionadas a prevalência da dominação masculina e das mais diversas opressões, características do patriarcado e ainda tão presentes na atualidade. Opressões que reforçam e fundamentam a continuidade de discursos de ódio, de cunho machistas e misóginos, além de perpetuarem a violência contra a mulher. Como visto, o patriarcado é um sistema secular de dominação, com reflexos por todos os âmbitos da vida. É uma totalidade de normas, condutas e valores que, como dogma, colocam o homem em posição superior a mulher. Os fundamentos que ensejaram a referida hierarquização são os mais variados possíveis, entre eles: biológicos, filosóficos e religiosos. As ciências, da natureza e do espírito, serviram, por longos anos, como razões para sustentar o grande edifício que sustenta o patriarcado.

O sistema patriarcal moderno, por sua vez, caminha em conjunto com o sistema capitalista, em uma relação simbiótica.

As afinidades e identidades que unem os grupos e distinguem suas demandas de outros, acabam resultando em relações de desigualdades, preconceitos, exclusão e discriminação. De fato, não há reconhecimento e respeito pelos diferentes grupos sociais, distintos do padrão universal e heteronormativo, o que enseja que seja potencializado o espaço de luta pelo reconhecimento de novos direitos e aprimoramento dos já existentes, independentemente de raça, gênero, etnia, religião, orientação sexual, etc.

Como destacado, é notório que as questões de gênero e sexualidade ganharam um enfoque em legislações e políticas que se unem tanto no segmento da educação quanto a outros campos, especialmente no último século. Mas isso, entretanto, não é segurança de ocorrer mudanças em relação

aos comportamentos discriminatórios e preconceituosos que ainda ocorrem nas escolas, no ensino superior, no trabalho, na família e em outros espaços sociais e culturais.

Dessa forma, a resposta para a problemática dessa pesquisa indica que as características sociais, fomentadas pelo conservadorismo e pelo modelo político-econômico neoliberal, contribuem para a continuidade das relações desiguais de poder, tendo em vista que deixam em segundo plano os direitos sociais, de educação, liberdade e emancipação, para dar voz aos interesses do mercado. Nessa sociedade, onde tudo vira objeto de consumo, inclusive os sujeitos, as mulheres acabam sendo vistas como propriedade e são vítimas de muitas espécies de violações. Nesse contexto, ao desconsiderar os direitos sociais básicos, a educação pública também é prejudicada, pois além de sofrer com reiterados cortes de investimentos e desvalorização, não há a criação e implementação de políticas públicas voltadas a população mais desfavorecida da sociedade, que sofre frequentemente as mais variadas opressões e violências.

Concluiu-se que em relação ao problema atinente as possibilidades de a nova Lei representar um novo paradigma de construção de uma nova cultura social de erradicação da violência que vitimiza mulheres, temos as conclusões que se seguem:

A nova Lei representa uma política pública de educação. A explanação das teorias de Paulo Freire e bell hooks comprovam que muito se escreveu sobre pedagogia e a relação entre professores e alunos na promoção do aprendizado. Todavia, pouco se produziu acerca da Educação como política pública capaz de transformar a realidade social, em especial a das mulheres. É que a Educação, como um processo ordenado e sequencial de aquisição de conhecimento e competências, surge na sociedade fora dos muros da escola, quer na casa das pessoas, em igrejas ou demais instituições. O processo educacional possui responsabilidade social. Como explorado, a violência contra as mulheres é um problema grave de saúde pública. Deste modo, a Educação pode contribuir para minimização ou erradicação desse problema. A nova lei deve ser instrumento para consecução de tal objetivo. Ficou demonstrando que a inserção da temática da violência contra as mulheres nos currículos escolares é medida que se impõe. Para tanto, o Estado deve promover, sobretudo, a formação continuada de professores em questões relativas aos aspectos da violência que vitimiza mulheres, combatendo a reprodução sistemática de comportamentos que reproduzem, no seio da comunidade escolar, a dominação simbólica exercida por homens.

Depreende-se que a nova Lei somente constituirá um novo paradigma destinado a prevenção de violência contra as mulheres se a escola:

- a) Promover a qualificação de professores e professoras para ministrar aulas críticas, onde as alunas e alunos tenham suas vivências consideradas. Ainda, é preciso incluir a história da opressão e exploração das mulheres. A qualificação das professoras e professores deve estimular a criação de projetos pedagógicos voltados a conscientização das alunas e alunos. A teoria de Paulo Freire pode servir de aporte teórico para elaboração de uma matriz para o cumprimento do referido objetivo.
- b) Reformular suas bibliotecas e material didático, de modo a incluir livros que retratam a história das mulheres, com recorte social e de raça.
- c) Contar com equipe de saúde, em especial psicólogos.
- d) Promover reuniões periódicas com as famílias, compartilhando responsabilidades a respeito da educação para o respeito mútuo.
- e) Possibilitar a participação democrática na tomada de decisões referentes à Escola, com equidade de gênero.
- f) Promover campanhas, feiras de ciência e mobilizações com a sociedade visando a conscientização da situação das mulheres na localidade.
- g) Buscar interlocução com os poderes instituídos para assunção de parcerias e compromissos, em especial com o Ministério Público local.
- h) Criar ambientes de engajamento e escuta ativa.
- i) adoção de estudos de escritoras e filósofas mulheres;

Deste modo, conclui-se que, para que existam políticas públicas de educação efetivas, que visem à transformação da condição desigual das mulheres e dos grupos vulnerabilizados é preciso não somente que as intersecções de gênero sejam incluídas em documentos como leis, orientações, pareceres, entre outros, mas, também, que haja discussões e práticas atentas a essas demandas em vários espaços sociais, como nas escolas

de ensino básico, nas universidades, com professores engajados no desenvolvimento desse trabalho.

Ao invés das instituições de ensino se constituírem em espaços democráticos e neutros, atualmente, elas ainda se apresentam como locais de disputas, de imposições, de exclusões, muitas vezes que aceitam normas que dialogam determinadas formas de evidenciar distinções e preconceitos. Portanto, se torna indispensável levar para o campo da educação novas possibilidades de se pensar o ensino, por meio de questionamentos e reflexões acerca das temáticas que se articulam entre gênero e diversidade.

Demonstrou-se que o conceito de gênero é um ponto de partida fundamental para uma série de outras reflexões – como as vivências plurais da sexualidade e da identidade de gênero, as formas de normatividade social e de violências, bem assim as temáticas contemporâneas, como interseccionalidade e dominação masculina.

A escola não pode furtar-se de seu papel transformador na vida das pessoas. Sobre isso Paulo Freire:

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quando o seu desmascaramento. (FREIRE, 2019, p. 96)

Segundo Freire (2019), o fazer educacional exige a rejeição das desigualdades e atitudes discriminatórias, pois essas ofendem a qualidade da democracia. A implementação da educação com perspectiva de gênero é uma política que pode conduzir a uma Educação Transformadora de Gênero, pois reflete o compromisso da educação com a promoção de práticas inclusivas, o que acarretará prevenção da violência contra a mulher. É certo que a alteração do paradigma implica um processo de transformação consistente na percepção crítica da realidade e que propiciará o questionamento dos valores e crenças limitantes. É necessário, ainda, o reconhecimento dos sujeitos.

A necessidade de inclusão da perspectiva de gênero na educação faz com que a pedagogia, a escola e, conseqüentemente, os docentes tenham que trabalhar para promover a autonomia do sujeito-mulher. Promoverá, ainda, a superação dos estereótipos, preconceitos, além de promover a desestabilização das relações de poder e prevenir a violência contra a mulher.

Restou demonstrado que a superação do modelo de educação atual é medida que se impõe. Isso porque a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 tornou obrigatória a adoção de uma educação com perspectiva de gênero. Cuida-se da consolidação da Educação Transformadora de Gênero. As normas que propiciam a reprodução de desigualdades devem ser substituídas e o debate acerca da opressão e dominação das mulheres deve infiltrar em todas as disciplinas do currículo escolar.

A elaboração dos currículos e projetos pedagógicos deverá levar em conta ações, projetos, estratégias e mecanismos que conduzam o estudante a conscientização, engajamento e reconhecimento. Ficou demonstrado que justiça e engajamento serão possíveis a partir de comportamentos que refletem conhecer o outro, levar em conta sua história e sua vivência. Ainda, ficou delineado que a prática pedagógica também deve buscar o estabelecimento de relações de confiança entre estudantes e professores. Isso porque é preciso criar laços afetivos duradouros e permanentes no ambiente escolar.

O trabalho apresentou, ainda, a necessidade de se buscar formas de propiciar a afirmação da condição de sujeito de direitos da mulher. É que, somente a partir da consideração de que todos são sujeitos de direito, é possível falar em cidadania e respeito. Por fim, é preciso também que a implementação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 depende da participação e colaboração de toda comunidade (solidariedade e estima social).

Pretendeu-se também afirmar que as práticas pedagógicas devem ultrapassar os muros da escola. Precisam considerar que o processo de ensino e aprendizagem é composto por estudantes, professores, professoras, pelos conceitos e preconceitos existentes e pelos que ainda vão existir, e pelo processo de desenvolvimento histórico e cultural das instituições e dos sujeitos envolvidos nesse amplo sistema.



## REFERÊNCIAS

- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. *Revista Agenda Política*, v. 3, n. 2, 2015.
- BRASIL, Secretaria de Política para Mulheres. Políticas Públicas para as Mulheres, 2012. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/publicações/publicações/2012/politicas\\_publicas\\_mulheres](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/publicações/publicações/2012/politicas_publicas_mulheres). Acesso em 06 dez 2022.
- BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da Diferença o Ensino Escolar*. São Carlos: Editora Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. V. I. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1949.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado – Pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed, 2013.
- HARAWAY. Donna. *Simians, Cyborgs, and Women: the Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1981.

- COSTA, Marli Marlene Moraes da; DIOTTO, Nariel. A luta por direitos de igualdade a partir das ondas feministas: referenciais marcantes na história das mulheres. In: Marli Marlene Moraes da Costa; Nariel Diotto; Isadora Neves Hörbe da Fontoura. (Org.). Gênero, direitos sociais e políticas públicas: discussões emergentes na sociedade contemporânea. 1ed.Cruz Alta: Ilustração, 2022, v. 1, p. 281-300.
- COSTA, M. M. M.; DIOTTO, N. Violência contra a mulher no Brasil: uma análise do entrelaçamento das opressões de gênero e étnico-raciais a partir da formação histórica e colonial do país. In: Daniel Rubens Cenci1 Joice Graciele Nielsson; Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth. (Org.). Direitos humanos e democracia: a crise democrática e seus desafios. 1ed.Ed. Unijuí: Ijuí - RS, 2022, v. 1, p. 451-
- COSTA, Marli Marlene Moraes da; DIOTTO, N.; ARAUJO, L. G. N. A representação da dominação masculina e dos diferentes papéis de gênero a partir da análise literária da obra Antígona. Douglas Verbicaro Soares; Rivetla Edipo Araujo Cruz. (Org.). Estudos sobre direitos humanos, gênero e sexualidade. 1ed.Cruz Alta - RS: Ilustração, 2022, v. 1, p. 163-166.
- CISNE, Mirla. Feminismo e consciência e classe no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. [s.d.]. Disponível em <[www.wacaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf](http://www.wacaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf)>. Acesso em 7 de novembro de 2022.
- CRUZ, Mariane dos Reis. Trabalhadoras domésticas brasileiras: entre continuidades coloniais e resistências. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito e Ciências do Estado da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.
- CAVALCANTI, Stela Valéria Soares de Farias. Violência doméstica: análise da Lei “Maria da Penha”, nº 11.340/06. Salvador: JusPodivm, 2007. p. 166.
- FREIRE. Paulo. Conscientização. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.



- FREITAS, Itamar. Uma introdução ao método histórico (1870-1930). LibertArs. São Paulo: 2022.
- HONNETH, Axel. Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento. Traduzido por Rúrion Melo. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- DYE, Thomas. Understanding Public Policy. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall, 1984.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Trad. Julio Assis Simões. Caderno de Campo, n. 14/15, São Paulo, 2006.
- GARCIA, Carla Cristina. Breve história do feminismo. São Paulo: Claridade, 2015.
- HARNECKER, Marta. Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico. São Paulo: 1971.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo, 2013.
- HOOKS, Bell. Teoria Feminista: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo; Elefante, 2020.
- LERNER, Gerda. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo, Cultrix, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- MAFEI RABELO QUEIROZ, Rafael; FEFERBAUM, Marina (coord.). Metodologia da Pesquisa em Direito. Técnicas e Abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva. 2021
- MANGUEL, Alberto. Uma história natural da curiosidade. Tradução: P.aulo Geiger., 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

- MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. Cadernos Pagu, n. 43, 2014.
- MIESS, Maria. Patriarcado e acumulação em escala mundial: mulheres na divisão internacional do trabalho. 1ª ed. São Paulo: Ema Livros: Editora Timo, 2022.
- MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. Feminismo e política: uma introdução. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MIKKOLA, Mari. Feminist Perspectives on Sex and Gender. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2016 Edition) Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/feminism-gender/>. Acesso em 07 de novembro de 2022.
- MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2013.
- PATEMAN, Carole. O Contrato Sexual. Traduzido por Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- PASOLINI P. P. Le regole di un'illusione- il cinema, il film, Associazione Fondo Pier Paolo Pasolini, Roma: 1991.
- PRIORE, Mary Del. Sobreviventes e Guerreiras. Uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000. Editorial Planeta. São Paulo, 2020.
- RICH, Adrienne. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. Signs, Vol. 5, Nº 4, Women: Sex and Sexuality, pp. 631-660, Summer, 1980.
- SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado, violência. 2.ed. São Paulo: Graphium, 2011.
- TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. Gênero e diversidade: formação de educadoras/es. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2016. (Série Cadernos da Diversidade).
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade. Porto Alegre, 16(2):5-22, jul/dez, 1990.

TIBURI, Marcia. Feminismo em comum: para todas, todes e todos. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

Wood, Ellen Meisins. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo. Boitempo; 2011.