

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PPGEA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**Tensões e Impactos de um Projeto Educativo no Combate às Desigualdades
de Gênero no Contexto Escolar**

Fabília Keilla Oliveira Leite

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA (PPGEA)**

**TENSÕES E IMPACTOS DE UM PROJETO EDUCATIVO NO
COMBATE AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO
ESCOLAR**

FABRÍCIA KEILLA OLIVEIRA LEITE

Sob a Orientação do Professor
Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), área de concentração em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Seropédica, RJ
Outubro de 2018**

Biblioteca Central/Sessão de Processamento Técnico



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PPGEA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

FABRÍCIA KEILLA OLIVEIRA LEITE

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**
no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em Educação
Agrícola

Dissertação aprovada em ----/----/----

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ
(Orientador)

Sílvia Maria Melo Gonçalves, Dr^a. UFRRJ

Fátima Niemeyer da Rocha, Dr^a. Universidade de Vassouras

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a minha mãe
que me ensinou a ser mulher
e a sempre resistir*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a muitos que me ajudaram a concluir essa jornada em especial aos estudantes do ensino médio do campus Juazeiro do Norte que me inspiram a trabalhar na educação e lutar pelos direitos humanos. Aos meus colegas de pós graduação que serviram de apoio e estímulo durante esse período, a minha tia pela companhia a minha irmã pela existência, ao meu companheiro Júnior pela paciência e o amor, por fim ao professor Allan por me apresentar os textos de Adorno que me fizeram refletir, acreditar e me engajar na busca por uma educação mais humana e solidária.

RESUMO

LEITE, Fabrícia Keilla Oliveira. **Tensões e impactos de um projeto educativo no combate às desigualdades de gênero no contexto escolar**. 2018. XX p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho teve como objetivo avaliar os impactos de um projeto educativo nos discursos sobre Gênero e Desigualdade Social entre os jovens com faixa etária entre 14 e 21 anos, estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará *Campus* – Juazeiro do Norte. Os participantes da pesquisa fizeram parte do Projeto Educativo com temática que versava sobre Gênero e Desigualdade Social. As atividades foram realizadas durante dois meses, na ocasião a proposta do projeto foi apresentar o debate sobre as desigualdades de gênero e suas implicações nas relações entre os sujeitos. Utilizamos como aporte teórico e metodológico o pensamento de Theodor Adorno, representante da Teoria Crítica, que estabelece uma ação crítica na análise da realidade social, compreendendo a dialética existente no *continuum* de teoria e prática. Antes da realização das atividades em grupo foi aplicado um questionário, o qual pretendia caracterizar as concepções dos jovens participantes sobre os gêneros e suas desigualdades e consequências em diferentes campos sociais, tais como: a família, a escola e as relações afetivas. O questionário foi replicado posteriormente à realização das atividades do projeto, para fins de comparação do impacto nos discursos dos jovens diante da participação destes nas propostas educativas do projeto de desigualdade de gênero. Os resultados apontaram uma mudança qualitativa considerável comparando os discursos dos participantes do grupo antes e após a realização das atividades do projeto educativo, as falas evidenciaram o reconhecimento da desigualdade como originária nas relações sociais, tal reconhecimento possibilitou aos estudantes nos discursos pós-intervenção reconhecer as possibilidades reais de transformação do sistema desigual de gênero. Observamos também a importância das novas mídias sociais na construção discursiva dos jovens para a construção de subjetividade de meninos e meninas. Ao serem requeridos a avaliar os impactos do projeto na sua mudança perceptiva os estudantes destacaram que as atividades desenvolvidas durante o projeto de intervenção se mostraram instrumento útil de esclarecimento sobre as relações equânimes entre os gêneros e seus impactos na sua vida. Os resultados indicaram a relevância de tratar certas temáticas no contexto escolar, entendendo ser este espaço um local de emancipação dos sujeitos e construção de atores sociais ativos.

Palavras-chave: Emancipação; Educação e desigualdade; Mulheres.

ABSTRACT

LEITE, Fabrícia Keilla Oliveira. **Tensions and impacts of an educational project in the fight against gender inequalities in the school context.** 2018. XX p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2018

The objective of this research was to evaluate the impact of an educational project in the discourses about Gender and Social Inequality among young students of the technical education integrated to the high school of the Instituto Federal do Ceará, Campus - Juazeiro do Norte, aged between 14 and 21 years. The members of the research were part of the Educational Project with a topic that included Gender and Social Inequality. The activities took place over two months, at the time the proposal of the project was to present the debate about the gender inequalities and their implications in the relations between people. We use as theoretical and methodological basis the Theodor Adorno thought and Critical Theory, which establishes a critical action in the analysis of social reality, understanding the dialectic existing in the continuum of theory and practice. Before carrying out the group activities, a form was applied, which proposed to identify the conceptions of the young people about the genders and their inequalities and consequences in different social fields, such as family, school and affective relations. The form was applied after the project activities were carried out, in order to compare the impact on the discourses of the young people in view of their participation in the educational proposals of the project on gender inequality. The results show a considerable qualitative change comparing the discourses of the group participants before and after the realization of the activities of the educational project, the statements showed the recognition of the inequality as originating in the social relations, this recognition enabled the students in the speeches post-intervention to recognize the possibilities of transforming the unequal gender system. We also observe the importance of social media in the discursive construction of young people for the construction of subjectivity of boys and girls. When required to evaluate the impacts of the project on their perceptual change, the students emphasized that the activities developed during the intervention project proved to be a useful tool for elucidating the equitable relationships between the genders and their impacts on their lives. The results indicated the relevance of these themes in the school context, understanding that this space is a place for the emancipation of the subjects and the construction of active social actors.

Keywords: Emancipation; Education and Inequality; Women.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Discurso pré intervenção | 82 |
| Quadro 2: Discurso pós intervenção..... | 84 |
| Quadro 3: Discurso pós intervenção..... | 85 |
| Quadro 4: Discurso pós intervenção..... | 86 |
| Quadro 5: Discurso pós intervenção..... | 86 |
| Quadro 6: Discurso pré intervenção | 87 |
| Quadro 7: Discurso pós intervenção..... | 88 |
| Quadro 8: Discurso pré intervenção | 89 |
| Quadro 9: Pós-intervenção | 91 |
| Quadro 10: Discurso pré intervenção. | 92 |
| Quadro 11: Discurso pós intervenção..... | 93 |
| Quadro 12: Discurso pré intervenção | 95 |
| Quadro 13: Discurso pós intervenção..... | 96 |
| Quadro 14: Discurso pré-intervenção..... | 98 |
| Quadro 15: Discurso pós intervenção..... | 99 |
| Quadro 16: Discurso pré-intervenção..... | 101 |
| Quadro 17: Discurso pós-intervenção | 101 |
| Quadro 18: Discursos pré intervenção..... | 105 |
| Quadro 19: Discursos pré intervenção..... | 105 |
| Quadro 20: Pós intervenção..... | 106 |
| Quadro 21: Discurso pré intervenção | 107 |
| Quadro 22: Pré intervenção | 108 |
| Quadro 23: Discurso pré intervenção | 110 |
| Quadro 24: Discurso pré intervenção | 111 |
| Quadro 25: Discursos pós intervenção | 111 |
| Quadro 26: Discurso pré intervenção | 115 |
| Quadro 27: Discurso pré intervenção | 115 |
| Quadro 28: Pós intervenção..... | 116 |
| Quadro 29: Você acredita que a escola pode melhorar as relações desiguais de gênero? Como? | 117 |
| Quadro 30: Como foi sua experiência na participação no Projeto de Desigualdade de Gênero?..... | 118 |
| Quadro 31: Você acredita que os debates e trabalhos em grupo foram úteis para sua compreensão sobre o tema: desigualdade de gênero?..... | 119 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|--------------------------------------|
| Figura 1: Localização da Região Metropolitana do Cariri..... | 66 |
| Figura 2: Sexo dos Participantes da Pesquisa..... | 69 |
| Figura 3: Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa..... | 70 |
| Figura 4: Procedência dos Participantes..... | 70 |
| Figura 5: Declaração de cor/raça ou etnia..... | 71 |
| Figura 6: Declaração de religião..... | 72 |
| Figura 7: Onde cursou maior parte do ensino fundamental..... | 72 |
| Figura 8: Estado civil dos pais..... | 73 |
| Figura 9: Nível de instrução do pai..... | 74 |
| Figura 10: Nível de instrução da mãe..... | 74 |
| Figura 11: Responsável financeiro da casa..... | 74 |
| Figura 12: Ocupação do pai..... | 75 |
| Figura 13: Ocupação da mãe..... | 75 |
| Figura 14: Renda Familiar..... | 76 |
| Figura 15: Quantidade de pessoas que residem na casa..... | 76 |
| Figura 16: Acesso a internet em casa..... | 77 |
| Figura 17: Estilo de Moradia..... | 77 |
| Figura 18: Hábitos nas horas vagas..... | Erro! Indicador não definido. |
| Figura 19: Cursos, ingressantes e matrículas..... | Erro! Indicador não definido. |
| Figura 20: Proporcionalidade de homens e mulheres nos cursos | |
| Figura 21: Existem diferenças entre homens e mulheres na nossa sociedade?..... | 82 |
| Figura 22: “Homens e mulheres são naturalmente diferentes, por isso tratamos meninos e meninas de maneira distinta”..... | 87 |
| Figura 23: “Os homens devem ser sempre fortes e evitar demonstração de sentimentos”..... | 97 |
| Figura 24: “Mulheres são melhores enfermeiras e em profissões vinculadas ao cuidado e os homens são melhores engenheiros e em profissões que exigem força e raciocínio lógico”..... | 100 |
| Figura 25: “A mulher tem que se dar ao respeito, não pode ficar saindo com vários homens”..... | 104 |
| Figura 26: “Existem meninas para namorar e meninas para ficar”..... | 107 |
| Figura 27: “As meninas muitas vezes dizem não quando querem dizer sim, por isso os meninos devem insistir na paquera”..... | 110 |
| Figura 28: “É comum que casais briguem e não devemos nos intrometer em discussão de marido e mulher”..... | 114 |
| Figura 29: Em que medida esse curso contribuiu para uma mudança de opinião/perspectiva sua em relação aos temas tratados?..... | 117 |
| | |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-CE Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

CRAS Centro de Referência da Assistência Social

EJA Educação de Jovens e Adultos

E-TEC Técnico em Edificações, pela Escola Técnica Aberta do Brasil

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFCE Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNEDS Unidades de Ensino Descentralizadas

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

| | |
|--|--------------------------------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA - DESIGUALDADE DE GÊNERO: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR EFETIVAMENTE PARA PROMOVER IGUALDADE..... | 20 |
| 1. A FORMAÇÃO DAS FEMINILIDADES E MASCULINIDADES: CONSTRUINDO DESIGUALDADES..... | 29 |
| 1.1 Possibilidades de uma educação para a emancipação como instância de superação das desigualdades de gênero. | 43 |
| 1.2 Um olhar para a educação disciplinadora – como as elaborações de Foucault sobre a escola podem lançar uma visão mais crítica sobre a educação? | 52 |
| 2. MÉTODO | 60 |
| 2.1 Objetivos e questões de estudo | 62 |
| 2.2 Caracterização do lócus do estudo: Os IFs e a região do Cariri Cearense | 63 |
| 2.3 Cenário da Pesquisa: O Projeto de Direitos Humanos e um novo espaço para debate de Gênero..... | 66 |
| 3. PROJETO DESIGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISES E DISCUSSÕES | Erro! Indicador não definido. |
| 3.1 Caracterizações dos participantes da pesquisa | 68 |
| 3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados | 79 |
| 3.3 Sessão 1 – A percepção sobre as desigualdades e sua gênese | 81 |
| 3.4 Sessão 2 – Os modos de subjetivação e os estereótipos de gênero..... | 89 |
| 3.5 Sessão 3 – O dispositivo da sexualidade e o dispositivo amoroso: o controle do feminino..... | 102 |
| 3.6 Sessão 4 – As consequências da desigualdade: violências de gênero | 109 |
| 3.7 Sessão 5 – Avaliação da intervenção do projeto sobre desigualdade de gênero | 116 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 119 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| APÊNDICES | 129 |

INTRODUÇÃO

A discussão sobre relações de gênero gera debates constantes na atualidade. A escola se torna lugar privilegiado de perpetração de narrativas sexista e binárias, que garantem a manutenção da desigualdade entre homens e mulheres em todos os níveis da sociedade.

O conceito de gênero se ampara na noção de que a construção das diferenças entre homens e mulheres é dada pela cultura e não pelo sexo, é a simbolização cultural que garante que a forma como as características sexuais são apresentadas sejam diferenciadas em um dado momento histórico e em uma sociedade específica (LOURO, 2003).

Diante de tal conceito, faz-se necessário compreender os mecanismos que trabalham na manutenção do *status quo*, que invisibilizam as desigualdades de gênero, especialmente, no contexto escolar. Entender como os atores sociais trabalham e compreendem os dispositivos sociais que lhe são impostos, através da construção identitária vinculada às ideias de masculinidade e feminilidade, possibilita uma análise crítica das desigualdades.

A proposta de estudar desigualdade de gênero surgiu diante de todas as minhas vivências em distintos campos, que me fizeram questionar as injustiças muitas vezes invisibilizadas vividas pelas mulheres, e vislumbrar a possibilidade de fazer da educação um instrumento capaz de transformar essa realidade social.

Durante os cinco anos da minha formação no curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, dediquei-me a projetos de extensão universitária. Já no segundo ano da formação, fui voluntária no projeto “Programa de formação de formadores em gênero, precarização do trabalho e saúde. O observatório do trabalho e da saúde nas escolas de ensino fundamental de João Pessoa”, passando em seguida à condição de bolsista, a experiência me ajudou a compreender as questões de gênero nas atribuições laborais, além de me oferecer subsídios, a partir do aprofundamento dos estudos no meu grupo, para compreender as lutas dos trabalhadores.

Meu primeiro trabalho após a formatura foi na Prefeitura Municipal da cidade de João Pessoa. Lá compus a equipe multiprofissional do CRAS do bairro de Valentina de Figueiredo. Além de coordenar grupos de idosos e de mulheres, enquanto psicóloga de referência de serviços como o programa Pró-Jovem Adolescente, comecei a trabalhar de maneira mais efetiva com jovens e estudar políticas públicas voltadas a essa população.

Os três anos dedicados a esse trabalho me trouxeram uma experiência rica sobre dispositivos comunitários. Trabalhar no CRAS implicava conhecer todo o aparato de serviços disponíveis em um território, além de garantir a formação política dos cidadãos que residiam

nas comunidades atendidas. Essa atuação estava sempre vinculada a lideranças comunitárias e projetos governamentais e de órgãos não governamentais; a garantia de direitos sociais estava no cerne do trabalho, além da busca frequente pelo “empoderamento” de famílias e comunidades que se colocavam à margem do Estado e que tinham por vezes que lutar para ter direitos reconhecidos.

No ano de 2012, fui aprovada no concurso do Instituto Federal do Ceará, na função de psicóloga, cabendo a mim realizar atividades enquanto técnica administrativa da educação. Fui designada para compor a equipe multiprofissional do programa Mulheres Mil, minha identificação foi imediata devido a minha experiência em comunidades e em grupos operativos. Além de técnica de referência do projeto, no mesmo ano me tornei professora voluntária.

O programa Mulheres Mil me tornou ainda mais sensível a questões da mulher em nossa sociedade. Nos meus trabalhos de formação humana se tornava evidente a violência de gênero que as mulheres eram submetidas em seu cotidiano. Trabalhar na perspectiva de gênero promovia uma tomada pelas mulheres de consciência de sua história e retomada de projetos de vida.

Seguindo nessa perspectiva da minha trajetória profissional, no ano de 2014, mudei de *campus*, estabelecendo-me na cidade de Juazeiro do Norte, permanecendo, no entanto, com a convicção de trabalhar com as questões de gênero agora na escola comum com os adolescentes em formação.

Amparado nos preceitos tanto da psicologia social quanto da psicologia escolar, propus-me a realizar um projeto intitulado: “Formação Cidadã e Direitos Humanos”, desenvolvido com os estudantes de Ensino técnico integrado ao ensino médio do IFCE-*campus* Juazeiro do Norte. Dentre as temáticas centrais debatidas, estão às questões de gênero e diversidade sexual. Pode-se perceber, ao longo do desenvolvimento de atividades em grupo, o quanto os estereótipos de gênero estão presentes e se manifestam nas discussões entre os jovens, também se tornou evidente o sofrimento psíquico advindo de tais conceitos que modulam e reafirmam os padrões de normalidade impostos pela nossa cultura.

Dentre as temáticas de direitos humanos, as questões referentes à desigualdade de gênero estão sempre presentes e geram debates constantes nos grupos de trabalho. Talvez devido ao machismo tão preponderante na nossa região ou até mesmo a natureza de nossa instituição que oferta cursos, sempre vinculados às profissões vistas como naturalmente masculinas, esses debates surjam de maneira clara e nos impõe uma agenda enquanto

trabalhadores da educação, atuar no sentido de entender as desigualdades de gênero e promover espaços de transformação social, pois, qualquer atividade educativa, especialmente a atividade do psicólogo escolar, exige esse olhar atento para as desigualdades e injustiças advindas de uma cultura sexista.

A partir do desenvolvimento de tais atividades, verificou-se a necessidade de investigar de que maneira a escola contribui para a solidificação de estereótipos de gênero e de preconceitos, e como essa mesma instituição pode se dispor a realizar tarefa oposta de desnaturalizar tais diferenças e promover um espaço de igualdade.

Nesse sentido, o trabalho do psicólogo dentro das instituições educacionais deve primar pelo compromisso social. Como nos fala Bock (1999), o profissional da psicologia deve intervir na realidade social e buscar em sua prática tornar visíveis as desigualdades sociais. Essa concepção do fazer psicológico embasa, de maneira precisa, as propostas vinculadas neste trabalho, proposta que visa colocar a ciência psicológica à disposição da criação de um espaço escolar mais democrático e igualitário.

Essa concepção do fazer psicológico surge após o reconhecimento de que a ciência psicológica há muito serve para perpetrar padrões sociais burgueses e ratificar práticas classistas e sexistas. A psicologia por meio de seus testes e livros diagnósticos tratou de normatizar os conjuntos de comportamentos aceitos socialmente, negligenciando toda manifestação subjetiva que se desviasse dos conceitos binários de “ser homem” e “ser mulher”, acarretando necessariamente na legitimação das formulações biológicas, que servem à construção e a estigmatização de tudo o que foge aos padrões de normalidade.

Como as relações de gênero são percebidas por estes jovens em uma fase de desenvolvimento marcada por profundas mudanças como a adolescência? De que maneira a geração atual que tem um acesso a informações sobre questões de gênero mais ampliado e garantido por mídias e redes sociais lida com esses conteúdos, e de fato compreende a teia social que está envolvida na manutenção da ordem patriarcal vigente? Como a escola responde às demandas sociais contemporâneas desse debate? Tais respostas são efetivas? São algumas questões a serem respondidas para que possamos de fato intervir no ambiente escolar de maneira concreta, garantindo um ambiente democrático com igualdade de direitos.

Para responder essa questão, é preciso nos propor a entender a educação como um lugar de emancipação dos sujeitos, um espaço que tanto se coloca a serviço da burguesia opressora quanto lugar onde se vislumbra possibilidades reais de modificação social. Essa contradição é inerente ao que se entende por educação e por escola na nossa sociedade. Nesse

espaço de embates cotidianos, entre a reedição das amarras sociais e a ruptura com as tradições, é que se pode construir um movimento crítico constante que promova uma democracia de fato igualitária.

Entender a educação de tal maneira nos possibilita experienciar formas diversas de se trabalhar na escola, pois a mesma, tradicionalmente, vinculou o processo de ensino-aprendizagem à manutenção de uma hierarquia de saberes verticalizados, onde o professor era o dono do conhecimento e o aluno sujeito passivo na situação. Esse modelo tradicional deve ser consistentemente questionado e substituído por modelos alternativos como a pedagogia de projetos, pois os mesmos tentam subverter as ideias de passividade do processo educacional. Quando nos propomos a trabalhar nessa perspectiva, entendemos que o processo de aprendizagem se dá em um contínuo situacional que garante aos sujeitos se apropriarem do conhecimento e estabelecerem relações significativas entre eles.

Tal proposta educacional elucida a possibilidade da escola ser esse lugar de mudança social, e da educação atuar na desconstrução de preceitos de uma elite hegemônica, tornar os sujeitos críticos de sua realidade social para que a história não se repita, para que barbáries não se reeditem, deve ser esse o objetivo primordial da educação.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os impactos de um projeto educativo para a mudança, entre os jovens participantes, dos discursos sobre diferenças de gênero. Para tanto, se vale dos seguintes objetivos específicos: I) Identificar as concepções dos jovens estudantes do ensino médio do IFCE – *campus* Juazeiro do Norte – participantes de um projeto sobre gênero, a respeito das diferenças nos comportamentos sociais de meninos e meninas. II) Verificar as percepções dos estudantes, participantes de um projeto educativo, sobre desigualdade de gênero e as implicações nas suas relações cotidianas. III) Avaliar o resultado e contribuições de um projeto educativo para promoção de mudanças de narrativas sobre diferenças de gênero entre os participantes.

O trabalho se justifica pela necessidade de avaliar os projetos que são desenvolvidos no contexto escolar, e sua relevância na mudança de percepção dos jovens, com o intuito de promover um ambiente mais igualitário.

Discutir a temática de gênero se mostra relevante pela persistência das desigualdades entre homens e mulheres na nossa cultura, revelada em dados como os do Mapa da Violência no Brasil (2016), que apresenta altos índices de violência contra a mulher, reiterando as mais variadas formas de machismo que insistem em demarcar a nossa sociedade. A relevância também se pontua pela situação atual do nosso país onde as legislações vigentes, no que se

refere à educação, como o Plano nacional de educação (PNE), faz um movimento de retrocesso no que concerne a temática de gênero, movimento esse impulsionado pela onda conservadora que assola o congresso nacional.

Nesse sentido, este estudo se ancora teoricamente em Adorno (1995), teórico que entende a educação em uma perspectiva emancipatória; Foucault (1985), que esclarece sobre os dispositivos de dominação da sexualidade e docilidades dos corpos; Butler (2010), autora que questiona a normatividade heterossexual e apresenta a teoria que como proposta ultrapassa os gêneros; por fim, os trabalhos de Guacira Lopes Louro, que lançam um olhar sobre a educação de gênero nas escolas.

Diante desse arcabouço teórico esse estudo se organiza em três capítulos, inicialmente na formulação da situação-problema introduzimos a temática e as questões do estudo, onde investigamos a construção social das desigualdades entre homens e mulheres, para tanto partimos de uma análise histórica sobre o movimento feminista e a categoria de gênero enquanto campo de estudo das ciências sociais. A partir disso tentamos entender como a escola historicamente se propôs a disciplinar os corpos e imprimir tecnologias de poder que engessam e normatizam as relações de gênero e como essa mesma instituição pode trabalhar em sentido contrário, sendo lugar de crítica dos modelos capitalistas e de emancipação dos sujeitos nela inscritos.

No primeiro capítulo, fazemos uma revisão crítica do pensamento de Adorno sobre a educação e suas possibilidades de emancipação, e visitamos o pensamento de Foucault que nos expõe a escola como lugar de disciplinamento no sistema capitalista, pensamos a educação como possibilidade de mudança social, nos propomos a analisar o desenvolvimento de projetos na escola, pode ser uma saída para transforma-la em um lugar de reconfiguração de significações sociais excludentes que permeiam as sociedades capitalistas modernas. O intuito é investigar se novas práticas pedagógicas podem promover mudanças nos sujeitos e criar novas possibilidades de ser e estar no mundo.

O segundo capítulo descreve o método da pesquisa, para tanto disserta sobre a teoria crítica enquanto fundamentação teórico-metodológica de investigação. Nesse sentido, expõe-se o lócus da pesquisa caracterizando o campus Juazeiro do Norte e seus estudantes, esses sendo os sujeitos da pesquisa. Por fim descrevem-se os instrumentos de coleta de dados, aqui optamos por utilizar um questionário aberto e um diário de campo.

O terceiro capítulo apresenta os resultados e discursões da pesquisa e por fim as considerações finais do estudo

O presente trabalho é guiado pela necessidade urgente de tratar de questões de efetiva relevância social no ambiente escolar, apesar de todos os acordos internacionais firmados e de todos os esforços de organizações internacionais de garantir o viés de gênero como elemento de preocupação central para garantia do desenvolvimento dos próximos anos.

O nosso país faz um movimento contrário e conservador, que por vezes garante a naturalização de violências institucionais e acoberta desigualdades estruturais. Compreender as concepções de estudantes de Ensino Médio sobre gênero nos permite traçar estratégias reais de intervenção no cotidiano escolar e avaliar suas contribuições para a construção de um ambiente escolar igualitário.

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA - DESIGUALDADE DE GÊNERO: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR EFETIVAMENTE PARA PROMOVER IGUALDADE

“Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa”.

Michel Foucault

O reconhecimento da importância dos estudos sobre gênero e sexualidade no Brasil é recente, integra-se ao movimento de conceber o pluralismo como parte essencial da construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a escola é um lugar de criação de estratégias, que promovam um ambiente de respeito à diversidade sexual e desconstrução de mecanismos de poder que subsistem e reiteram as desigualdades.

A sociedade capitalista arregimentou-se a partir das demarcações de papéis sociais distintos para homens e mulheres, estando os homens em um *status* hierarquicamente superior. As instituições são lugar de manutenção e perpetuação de discursos que ratificam as desigualdades entre os gêneros.

As lutas feministas no ocidente são recentes e estão classificadas em três momentos ou “ondas”. A primeira delas data de fins do século XIX e início do século XX e se concentram no Reino Unido. Nesse primeiro movimento, o foco estava nos direitos políticos, ou seja, estava em pauta o direito das mulheres ao sufrágio, algo que lhes foi negado, respaldado nas ideias iluministas da razão como virtude masculina, que exclui, portanto, as mulheres da vida pública, enclausurando-a ao lar e à vida doméstica (BORGES, 2011).

A segunda onda do feminismo surge no início da década de 60 e tem um ativismo fortemente vinculado à liberação sexual e a emancipação feminina, especialmente dos papéis sociais atribuídos à mulher em nossa sociedade, sendo esses essencialmente os de esposa e mãe, tal movimento também estava atrelado a denúncia do patriarcado, expresso em todas as formas de dominação masculina. É nesse contexto que surge a categoria de gênero sendo esta historicamente e socialmente construída em um universo de pluralidades, distante do universalismo que caracteriza o pensamento moderno.

De acordo com Scott (1990), a categoria de gênero passa a ser útil para a história para além de uma história das mulheres, a categoria define a história de relações hierárquicas desiguais entre homens e mulheres. Tal noção pressupõe a inseparabilidade entre tais atores, vinculando os estudos historiográficos a relação de poder aí existente. Scott (1990) afirma que

os estudos de gênero não são estudos da mulher, são possibilidade de dar voz a atores sociais historicamente marginalizados, compreendendo o saber científico como isento de neutralidade e constituído de contradições e relações de poder.

Essa segunda onda se caracteriza pela forte demarcação das diferenças entre homens e mulheres. Como em todos os movimentos das minorias, em um primeiro momento se acentua as claras diferenças para se construírem identidades e, paralelamente, busca-se o reconhecimento pela equiparação de direitos. É também no cerne dessas ebulições dos movimentos sociais que surgem dentro do próprio movimento feministas as intersecções de classe e raça, tornando a categoria ainda mais ampliada.

A terceira onda do feminismo nasce na década de 1990 e surge fundamentada no pós-estruturalismo de autores como Derrida e Foucault, que trazem uma análise histórica focada no “micropoder” e na micropolítica. Surgem as concepções “culturalistas”, que afirmam uma liberdade para a construção dos significados de sua corporeidade, a construção de subjetividades plurais que fujam à “heteronormatividade” presente em todos os discursos sociais, que aprisionam os corpos e os desejos em demarcações comportamentais ditas normais.

O interesse nas questões de sexualidade e de gênero nasce nas duas primeiras décadas do século passado de maneira mais forte vinculada à crítica ao modelo biomédico que vincula a sexualidade a um “essencialismo binário”, desvinculado de marcações culturais políticas e de poder, pensamento contestado de maneira tenaz por Michael Foucault (1985) que vê no controle da sexualidade um dispositivo de poder nas sociedades modernas ocidentais. Segundo o mesmo autor:

A sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas; perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constituí-la. (FOUCAULT, 1985, p. 137)

As novas concepções de gênero surgidas a partir da ruptura com o pensamento “biologizante” e dualistas trazem à tona o caráter social do masculino e feminino, em essência trata-se da construção de identidades de gênero no cerne das relações sociais, a afirmação do caráter social nos obriga a considerarmos sempre os momentos históricos e sociais que se inserem os sujeitos (LOURO, 2000).

Nesse sentido, as desigualdades de gênero expressas em nossa sociedade representam um sistema brutal de perpetuação de expectativas distintas de comportamentos ditos femininos e masculinos, nessa conjuntura assimétrica coube à mulher o confinamento no

âmbito privado, excluídas dos processos produtivos. O problema social advindo dessa desigualdade torna urgente a necessidade de compreendermos como os mecanismos sociais de dominação se sustentam por meio da consolidação de crenças e concepções pouco igualitárias entre os gêneros.

De acordo com Saffioti (1987), de forma paralela, são construídas as identidades de inferioridade feminina e de superioridade masculina, em ambos os casos homens e mulheres sofrem com cortes na formação de suas subjetividades. Ao homem cabe ser racional, forte, provedor; à mulher, amável, frágil e emotiva. Os sistemas simbólicos se institucionalizam garantindo a “reeditação” da dominação e exploração da mulher. O sistema de patriarcado está então mantido.

Em Consonância com tais ideias, Parker (1991), em seus estudos antropológicos, evidencia a forte conotação entre o domínio dos espaços públicos e a formação da masculinidade; enquanto o oposto, os espaços privados e a passividade, abarcariam os aspectos da feminilidade, caracterizando assim as relações de poder que se mantém hierarquizadas, delimitando os espaços privilegiados socialmente, como locais de masculinidade.

Nesse cenário, a escola é lugar de reprodução/superação de desigualdades estruturais, a escola serve à burguesia, no sentido de garantir mão de obra e docilizar os corpos para a atividade laboral; ao mesmo tempo, essa mesma escola é espaço de contestação de normatizações sociais arbitrárias. Dentro dessa dicotomia, onde se manifesta o enrijecimento das normas sociais desiguais, podem se criar atos de resistência, ações que mesmo em micro cenários promovem campos de crítica e mobilização para mudança.

Dentro desses espaços de resistência se insere a pedagogia de projetos, surgida para além de uma nova metodologia dentro das ciências educacionais, como uma postura pedagógica que concebe o trabalho no processo de ensino aprendizagem sendo feito por caminhos abertos ao desconhecido e a uma constante reformulação de metas e posturas didáticas. A proposta de pedagogia de projetos é nesse sentido uma nova maneira de pensar o espaço escolar e a criação de novas possibilidades educacionais para os alunos (Hernández 1998).

Nesse sentido, trata-se aqui de uma resignificação do processo de ensino e aprendizagem que se valeria de uma estruturação interdisciplinar e do reconhecimento dos interesses e vontades dos sujeitos da situação educativa, essa nova postura pedagógico deve ser tomada pelo educador como forma de incutir no processo formativo do estudante uma

autonomia diante de seus interesses e do conhecimento que circunda seu meio social e suas relações interpessoais.

Eleger a pedagogia de projetos como postura a ser adotada nesse trabalho está em concordância com o modo como os autores que sustentam tal pesquisa entendem a educação, Adorno (1995) nos esclarece da necessidade de dotar os conteúdos didáticos de um verdadeiro sentido que possam de fato sustentar uma formação humana efetiva. Tal conceito corrobora a prática da pedagogia de projetos que se substancia por promover um processo dinâmico entre os estudantes e o conhecimento disposto no mundo, é então pertinente dentro da temática proposta nesse trabalho e do referencial teórico, traçarmos o encontro entre a teórica crítica e a pedagogia de projetos compreendendo as aproximações de ambas.

A pedagogia de projetos serve a reinventar os processos educacionais onde cabe ao alunos a aproximação a reconstrução e a descoberta ativa do conhecimento estando o educador presente na situação educacional com uma proposta de mediação constante entre o estudante e a realidade do conhecimento, trata-se portanto de conceber por meio de projetos uma ação transformadora sobre o conhecimento, que deixa de ser meramente técnico, e sobre a realidades social do estudante.

A tese defendida pela pedagogia de projetos enfatiza a retomada do conhecimento como lugar da experiência humana, longe da rigidez imposta por alguns currículos, aprender é uma ação criadora e dotada de sentido, os sentimentos devem ser considerados em todo o processo educacional para que a proposta pedagógica se efetive, não pode-se sob nenhuma circunstância esvaziar o conhecimento e as práticas pedagógicas dos seus sentidos alinhando-os pois as individualidades dos sujeitos que estão dispostos a aprender. É notória a convergência dessa tese com os anseio da teoria crítica e suas propostas para a educação, ambas as correntes de pensamento situam a escola nesse espaço de tensão e disputa, um espaço de mudança e resignificação.

Autores como Adorno (1995) já localizam a escola nesse lugar de disputas e já a concebe como instrumento para livrar a sociedade da barbárie. Apesar de não ser um teórico da educação, Adorno (1995) traz valiosas contribuições para a área, possuindo seu pensamento uma atualidade reconhecível, ao se identificar a escola no mundo contemporâneo e seu papel, não apenas na reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados, como também na construção de uma sociedade mais justa e solidária (VILELA, 2007).

Esse trabalho elege então o pensamento de Adorno (1995) sobre a educação como central na análise do fenômeno que pretendemos observar, a escola pode e deve ser espaço de

formação de pessoas em toda a sua totalidade e humanidade, destituir a escola dessa vocação impossibilita o progresso da nossa sociedade, e nos tira a possibilidade de viver em um mundo pleno em igualdade.

Adorno (1995), a partir de uma reflexão sobre os mecanismos sociais que possibilitaram Auschwitz, sugere modelos educacionais que se contraponham a massificação de ideias e a opressão de individualidades, tão presentes nas sociedades burguesas. Nesse sentido, pontua que “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p.121). Uma educação nesses termos promove uma tomada de consciência das causas da barbárie, não das causas racionalizadas, positivadas que em si mesmas anunciaram o horror, mas das causas inconscientes pouco alardeadas, que se encontram sempre à espreita de situações que lhe favoreçam.

Nesse sentido, Adorno (1995, p.141), em seus escritos “educação para quê?”, analisa de fato a que serve a educação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

A análise apresentada pelo autor corrobora as principais premissas do trabalho aqui proposto. Compreender a escola como espaço de emancipação dos sujeitos e de tomada de consciência pessoal, permite-nos descortinar as engrenagens que garantem a solidez com que a desigualdade de gênero se desenha na nossa sociedade. Ao lançar um olhar sobre a técnica e a razão, suplantando os princípios humanistas, como ocorrido na Alemanha nazista, Adorno (1995) nos elucida sobre os perigos da naturalização de atitudes e comportamentos pautados numa pretensa racionalidade, que padronizam comportamentos e “dessensibilizam” os atores sociais, fabricando muitas vezes um olhar pouco crítico para as desigualdades e injustiças.

Em sua análise sobre esses aspectos, Adorno (1995, p.129) comenta: “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”. Esta avaliação do autor nos afronta com a dolorosa realidade de muitas vezes não olharmos com o devido terror para a situação da mulher em nossa sociedade, nossa adaptação contumaz a uma sociedade moldada pela desigualdade entre os

gêneros não nos conduz a uma crítica tenaz dessa mesma realidade.

Outro autor necessário na discussão do papel da instituição escolar na massificação de ideias e na manutenção de relações desiguais de poder é Michel Foucault. Em escritos como a “História da Loucura” (1997), já se anunciava uma linha de pensamento sobre os dispositivos de manutenção de poder disciplinar, porém sua obra mais destacada sobre tais mecanismos e a educação é “Vigiar e Punir” (2002). Nessa obra, o autor explicita como a escola promove tecnologias disciplinares que resguardam discursos de dominação da classe historicamente subjugada.

Ao analisar os discursos que embasam o saber/poder sobre os corpos em três volumes da história da sexualidade (1985) o autor esmiuçou o dispositivo da sexualidade que permitiu no século XIX normatizar as práticas sexuais e as vivências do prazer, foram os discursos médicos, psiquiatras e biológicos que garantiram o poder sobre os corpos e os desejos corporais. A partir de tais discursos se estabeleceu o padrão heterossexual como normal e aceitável, e passou-se a punir todas as formas ditas desviantes. A escola adotou o discurso “biologizante” em todas as suas práticas referentes à educação sexual, o foco higienista tirou a possibilidade de questionarmos efetivamente o controle dos corpos e as desigualdades advindas daí.

Foucault assim como Adorno reconhece na escola um lócus de estabilização de um pensamento iluminista, progressista que carrega em si as contradições do sistema capitalista, esse lugar pretense da escola está, pois, à disposição de práticas excludentes e desiguais que vão de encontro ao discurso de educação na modernidade, que se prestaria justamente à promoção de igualdade.

É evidente a crítica que Foucault (2002) faz ao sistema educacional institucionalizado, e essa crítica vem a partir de uma análise rigorosa das tecnologias de poder ali propagadas. Adorno quando nos relembra de uma educação tecnicista e estéril nos remete necessariamente à escola descrita por Foucault, esse tipo de educação é a mesma que permitiu a barbárie de outrora. Para Adorno (2002, p. 132):

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela e a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica e um conceito de meios dirigidos a autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

Essa educação que tanto se almeja passa essencialmente por uma educação política, uma educação que se valha não só dos conhecimentos humanos reconhecidos cientificamente,

mas que abra os olhos para a realidade política, social e econômica onde está inscrita essa gama de informações, e a partir de uma crítica contundente reconstrua subjetividades humanas.

Entender a educação nesses termos pressupõe reconhecer preconceitos e discriminações que servem à manutenção das desigualdades nas relações de gênero. A crítica a esse modelo escolar nos permite visualizar que são por meio de pequenos atos cotidianos que se inscrevem as diferenças sociais tão marcantes, pois há nesses atos mantidos em nossas rotinas sociais e institucionais intencionalidades implícitas de manutenção de poder (SILVA, 2010). Descortinar esses atos cotidianos é parte essencial de qualquer trabalho que se dispõe a reconhecer na educação um espaço de luta e de resistência. A isso serve uma educação política e verdadeiramente emancipatória.

Devemos reconhecer na atual conjuntura brasileira um esforço das elites burguesas em privar a educação desse intuito, projetos como a “escola sem partido” nos mostram as lutas ideológicas travadas com o claro objetivo de tirar da educação em si sua vocação para a emancipação dos sujeitos. Quando um projeto ganha força, ao supor que a escola deve se ater a conteúdos técnicos e abster-se a uma suposta neutralidade, entendemos como a preocupação de Adorno (1995) sobre a volta da barbárie ainda é atual.

Diante do cenário atual de violência de gênero no nosso país, uma educação inclusiva passa necessariamente pelo debate amplo das questões de gênero na escola, sendo necessário que a legislação brasileira e os planos de educação contemplem a educação de gênero e sexualidade, garantindo que a educação sirva ao desenvolvimento de sujeitos que respeitem a diversidade humana, e contribua para a eliminação das desigualdades de gênero e das violências surgidas a partir desse contexto.

As desigualdades de gênero podem ser reforçadas no contexto escolar quando não questionamos de maneira crítica os estereótipos e preconceitos de gênero, quando não atentamos para o fato de que estereótipos são criados e reforçados no seio das nossas relações interpessoais.

Estamos no meio de uma disputa política em torno das identidades sexuais e do gênero [...]. Esta disputa é travada, quotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, no que nos interessa em particular, é travada na escola e no currículo. De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; e de outro lado, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. (LOURO, 2000, p.56).

A análise desenvolvida por Louro (1998, 1999, 2003) revela todo o investimento da instituição escolar em garantir a manutenção das normas sociais. Nesse sentido, à escola cabe

o papel de normatização dos sujeitos e manutenção dos poderes instituídos, como atesta Foucault (2002) em seus estudos sobre as estratégias das sociedades disciplinares, que fortalecem o conceito de anormalidade para reproduzir relações desiguais de poder, arraigadas nas nossas relações sociais cotidianas.

Nas últimas décadas no Brasil, surgiram debates no campo educacional que intencionaram promover as discussões sobre gênero na educação, ressalta-se dentre esses esforços a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documento norteador da política educacional, o Plano Nacional de Educação (2014), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009), o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013) e o Programa Brasil sem Homofobia (2004). Todas essas políticas ajudaram a difundir em todos os setores da sociedade, em especial na escola, a necessidade de se reconhecer desigualdades históricas e avançar na promoção de uma sociedade mais justa.

Esse esforço, porém parece pouco, quando confrontado com as várias linhas de manutenção do *status quo* no Brasil. Vê-se há algum tempo os setores mais conservadores da sociedade travarem uma guerra quando do aparecimento do termo “gênero” em qualquer documento oficial da educação. O MEC já no ano de 2014 suprimiu o termo do Plano Nacional de Educação; no ano corrente, o documento da Base Nacional Comum Curricular fez movimento semelhante argumentando ser desnecessário e até mesmo redundante elencar todos os tipos de discriminação, utilizando no texto final de uma linguagem genérica sobre o assunto.

As consequências da negligência por parte do Estado em tratar da temática de gênero na escola podem ser percebidas nos altos índices de violência contra as mulheres e dados alarmantes de homofobia e “transfobia”. De acordo com o mapa da violência de 2016, o Brasil está em quinto lugar no mundo no *ranking* de mulheres assassinadas e, segundo dados da Rede Trans Brasil, o primeiro lugar em número de homicídios de transexuais. Estes dados alarmantes revelam uma violência institucionalizada, que deve ser entendida e combatida especialmente por meio de uma educação que promova o respeito às diferenças e tolerância às diversas formas de se viver e expressar nossa sexualidade.

No esforço em compreender todas as consequências derivadas desse tipo de sociedade essencialmente excludente, a Psicologia pode e deve, enquanto ciência do comportamento humano, apropriar-se de tais debates para também entender o sofrimento psíquico derivado de uma experiência social que tolhe qualquer manifestação individual discordante da normatização estabelecida.

O Psicólogo escolar deve estar atento a sua prática para que a mesma não seja instrumento de reprodução de desigualdades. Nesse sentido, a proposta do presente trabalho vale-se da ideia de criar nos espaços escolares novas práticas e novas perspectivas que assumam a responsabilidades de responder a demandas sociais concretas.

“Senhor! Senhor!, tornou a gritar, ao concluir os seus pensamentos, “devo, então, começar a respeitar a opinião do outro sexo, embora me pareça monstruosa? Se uso saias, se não posso nadar, se tenho de ser salva por um marinheiro, Deus meu!”, gritou, “que hei de fazer?” E com isso entristeceu”. (Virginia Woolf)

Para começarmos a debater gênero, e sua inserção na escola, é importante que possamos fazer uma “historicização” da mulher e do próprio conceito de gênero. Nesse sentido, esse capítulo se lança a tarefa de contextualizar as significações sobre a mulher ao longo da história. Além disso, precisam-se conhecer as facetas que desencadearam as lutas que buscaram, e ainda buscam, transformar o lugar de opressão onde se encontram as mulheres.

A mulher sempre foi, se não escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap. Em quase nenhum país seu estatuto legal é idêntico ao do homem, e muitas vezes este último prejudica consideravelmente. Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta. Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupa, na indústria, na política, etc., maior número de lugares e postos mais importantes. Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado, e no passado toda a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a tomar parte do mundo, esse mundo ainda é dos homens. Eles bem o sabem, elas mal duvidam. (BEAUVOIR, 1986, pp. 18-19).

No livro *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir (1986), a autora, já na década de 40, lançava um olhar sobre os aspectos eminentemente sociais da “invenção” do feminino, em sua célebre ideia de que não se nasce mulher, torna-se mulher; a mesma autora lança as bases teóricas para o conceito de gênero, surgido posteriormente. O texto desvincula o determinismo biológico do sexo, evidenciando as amarras sociais que definem a construção da mulher. Por mais que algumas críticas conceituais sejam feitas hoje sobre essa obra, é inegável seu papel privilegiado na gênese do debate sobre gênero.

O texto de Beauvoir é importante para todo o movimento feminista surgido posteriormente. A autora vivendo em uma sociedade pós-guerra com características específicas de transformações no mundo do trabalho, traz um retrato ainda contemporâneo no que se refere à construção do feminino, e à dominação masculina que se reedita ao longo da história. Apesar das controvérsias e debates posteriores, essa obra é de grande valia para a compreensão de todo o movimento feminista “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1986, p. 9).

Simone de Beauvoir nos apresenta várias teses que posteriormente serão esmiuçadas pelos movimentos feministas, suas ideias sobre a formação das subjetividades masculinas e femininas no seio da sociedade embasam a construção do conceito de gênero. Tal conceito não é mencionado diretamente em nenhuma de suas obras, mas claramente tem sua gênese ali apresentada.

Reconhecer o lugar de submissão da mulher ao longo da história nos remete a uma análise atual dos progressos e regressos nesse campo de batalha. Olhar para a história significa tomar um lugar de crítica e, além disso, visualizar possibilidades de mudanças. Para tanto devemos reconhecer os progressos que as mulheres, por meio de muitas lutas vale salientar, obtiveram no século XXI, e as várias mudanças que ainda são necessárias para atingir um patamar de igualdade, almejado em uma plena democracia.

Para compreendermos o quanto nós ainda precisamos avançar no reconhecimento do direito das mulheres, é importante lançar mão de algumas estatísticas da realidade no Brasil em vários níveis. Em 2017, o Brasil caiu 11 posições no *ranking* de Desigualdade Global de Gênero em comparação com o ano anterior, ficando em 90º lugar. Em 2016, 4,6 mil mulheres foram assassinadas no Brasil, uma média de 12 homicídios por dia. Segundo o Atlas da Violência, em 2017, o Brasil registrou 49,5 mil estupros em 2016, uma média de 135 casos por dia. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, cerca de 52% do eleitorado brasileiro é composto por mulheres, mas elas ocupam apenas 10% e 16%, respectivamente, das 513 cadeiras da Câmara dos Deputados e dos 81 assentos do Senado Federal. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o nível de escolaridade da mulher é maior que o do homem em todas as etapas de estudo e em todas as faixas etárias, mesmo assim, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015), as mulheres recebem, em média, 23,9% a menos que os homens.

Compreender a persistência de tais dados nos empurra à análise do passado, e de como esse sistema díspar se enraizou, ao ponto de se naturalizar enquanto padrão de hábitos e costumes sociais. Salienta-se aqui a importância de compreendermos as palavras, as falas e os discursos na consolidação das diferenças de gênero como nos lembra Scott (1990): “é importante se “historicizar” as palavras, pois os sentidos das mesmas advêm de contextos, sendo portando uma tarefa difícil a compreensão de seus sentidos”. Devemos, portanto, lançar um olhar sobre as bases sólidas que sustentam tal desigualdade, tais bases são construídas no discurso e pelo discurso, que ratifica as ações tanto relacionais quanto estruturais das diferenças.

Para fins de análise histórica e didática, é recorrente definir a luta feminista em fases que se caracterizam por algumas distinções quanto ao foco de luta implementado naquele momento histórico, devemos entender que tal separação só é útil quando nos permite fazer uma análise do movimento social das mulheres e sua multiplicidade de bandeiras.

As fases do feminismo se apresentam de maneira distintas sendo estas etapas não lineares, porém com marcações e definições próprias, imbricadas em diversas lutas assimiladas pelas mulheres ao longo da história (SCAVONI,2008). Historicamente é possível observar no movimento feminista a multiplicidade de demandas, desde o movimento pioneiro pelo direito ao voto, aqui descrito como primeira onda, foram-se agregando tópicos das mais diversas que versavam entre os direitos civis, os direitos individuais, até a construção de uma identidade. O movimento é, portanto, desde suas origens, multifacetado (MEYER, 2013).

Essa pluralidade de demandas e diversidades de sujeitos reflete as diversidades de realidades das mulheres em diferentes sociedades. É de se entender os esforços das lutas feministas dentro dessa pluralidade de vivências, destacando sempre o lugar social, histórico, cultural e econômico onde esse sujeito se insere.

No período histórico da primeira onda, é correto fazer referência a um feminismo burguês e liberal, também identificada como a fase mais igualitarista e humanista, o feminismo nasce, portanto embasado nos ideais de igualdade e liberdade de um pensamento republicano, mesmo nesse cenário já havia uma preocupação sobre a vida privada da mulher, como o direito ao corpo e sua sexualidade, questão essa que se amplia nos movimentos contemporâneos (SCAVONI, 2008).

A obra de Simone de Beauvoir, assim como todo o movimento que veio a partir desse texto, reflete uma clara mudança de perspectiva nas fases do movimento feminista. Anteriormente a esse período, o feminismo era pautado pelas sulfragistas de modelo

igualitarista; posteriormente à obra, surge um movimento feminista que se centra na mulher e em suas questões privadas. Essa mudança de paradigma se dá em um contexto de profundas mudanças econômicas e sociais. No pós-guerra, as mulheres se viam imbricadas no mundo do trabalho e assumindo ainda suas funções domésticas. Além da dupla jornada, eventos como o surgimento da medicação contraceptiva, retirava as mulheres da zona do determinismo biológico imposto pela maternidade (SCAVONI, 2008).

Na segunda onda do feminismo, que para termos didáticos se inscreve entre as décadas de 60 e 70 do século XX, há uma clara vinculação do movimento feminista com as lutas dos movimentos de contestação de 68, e no Brasil com os movimentos de oposição à ditadura e luta pela redemocratização nacional. Esse momento do feminismo é marcado pelo reconhecimento da necessidade de uma produção científica e acadêmica consistente que dê visibilidade às desigualdades e opressões às quais as mulheres foram submetidas ao longo do tempo (MEYER, 2013).

É importante ressaltar o paralelismo entre a emergência de fortes movimentos sociais a partir da década de 60 e a emergência dos estudos feminista foi no bojo de mudanças paradigmáticas no campo científico, que se fortaleceram os estudos sobre as mulheres, fato esse que se enraíza nas transformações da pós-modernidade (SCAVONI, 2008).

A questão da mulher e de suas necessidades é tratada dentro das universidades com o intuito de produzir dados que denunciem as desigualdades vividas pelas mulheres em amplos setores da sociedade. Para que esse debate fosse realizado, as teóricas da época lançaram mão de diferentes escolas teóricas, inseriram-se no campo da psicanálise, alinharam-se a certos debates do marxismo e até mesmo criaram paradigmas próprios como a teoria do patriarcado (MEYER, 2013).

Ao apontar esses temas e problemas, as análises decorrentes do diálogo da teoria feminista com a Sociologia (e poderíamos dizer com a Antropologia, a História, a Filosofia e a Política) vão evidenciar que as questões da saúde, da violência, do trabalho, da religião, da cultura estão todas marcadas por relações de poder e dominação entre os sexos e que a análise desses problemas, também, não podem mascarar a compreensão das outras relações sociais a ela associadas, como classe, raça/etnia. (SCAVONI,2008, p.179).

Podemos constatar que o conceito de gênero é fruto de uma diversidade teórica e de múltiplas vertentes do feminismo que geraram o que podemos denominar teorias de gênero, devido à amplitude do conceito e às várias temáticas convergentes e conflitantes que subsidiam os debates e as práticas do feminismo (SCAVONI, 2008).

Ser mulher é estar envolta e amparada em um conjunto de discursos que nos aprisiona em um lugar comum, um lugar que nos escraviza e nos limita enquanto sujeitos sociais. Esses

discursos, pois, se pautam numa ideia preconcebida e preestabelecida, que se utilizou da ascensão do cientificismo e do senso de racionalidade das ideias iluministas e, portanto, na conjuntura industrial e pós-industrial, para ratificar um discurso “biologicista”, um discurso de verdade, com o propósito de dar sentido à vida e à história dessa mulher.

A produção de efeitos de verdade é ditada potencialmente pelas estruturas de saberes que se alocam em instituições e disciplinas de conhecimento, como a medicina, a pedagogia e a psicologia, que ditam os estados de normalidade assentidos pelo mercado. Os saberes que permeiam as normas estatais estão todos alinhados para a construção de uma sociedade de consumo. Para tanto, tais saberes se inserem nas estruturas estatais com o intuito de controlar os modos possíveis de ser e estar no mundo. A sociedade de disciplinamento passa a ser invariavelmente uma sociedade de controle como nos aponta Deleuze (1992).

As significações do que é ser mulher e do que é ser homem estão para além de fatores biológicos, inscritos em um contexto linguístico e, portanto, histórico e político (aqui nos referimos à política enquanto lugar de poder, em termos “Foucaultianos”). “Os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história” (SCOTT, p. 2, 1999). Pois bem, não se pode utilizar de uma linguagem científica sem concebê-la dentro de um contexto histórico e implicado, necessariamente, nas disputas de poder daquele mesmo contexto. Qualquer análise que fuja a isso é, no mínimo, enganosa.

Nessa perspectiva, é preciso entender que a construção do termo “gênero” – que é uma conquista política, fruto de lutas históricas, que garantiram as mulheres falarem de um lugar de possibilidade de mudanças –, se considerarmos aqui a força da linguagem e do discurso, é preponderante o reconhecimento da importância da apropriação de tal termo para o debate geral. O uso do termo gênero no feminismo garantiu um lugar de fala e de prática a partir de um conceito histórico e cultural e, portanto, afeito às mudanças.

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual. (SCOTT, 1999).

O termo gênero também caracteriza um olhar sobre o aspecto relacional inerente à construção das feminilidades, preocupava-se em entender a história das mulheres em termos relacionais, entendendo que seria pouco produtivo não estudar também o homem e os conceitos de masculinidade; a história não deve se focar só no oprimido, mas nas relações

estabelecidas entre oprimidos e opressores, pois são essas que constroem os conceitos sobre o feminino. “O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1999. P. 7).

A partir dos estudos da década de 80 o termo gênero, terminologia usada inicialmente pelas escolas americanas que realça as relações sociais entre os sexos, tornou-se recorrente academicamente, pois segundo Scott (1990) adotar tal terminologia excluiria a denotação política sempre vinculada aos estudos sobre mulheres; de certo modo, a adoção de tal terminologia em detrimento da história “das mulheres” demonstraria no seio acadêmico uma pretensa seriedade e neutralidade nos estudos da história.

Os estudos da mulher, a partir desse período, avançam na academia e tomam um novo lugar de significação. Há, nesse momento, a tentativa de colocar a mulher na historiografia tradicional, descortinando sua participação na história política em diferentes épocas. Durante esse período é notória a tentativa de reordenar os estudos das mulheres, por isso a importância dada pelas acadêmicas aos estudos de “gênero”, pontuando um conceito relacional que o afastava da militância, apesar de resistência de setores dos movimentos feministas em fazê-lo (LOURO, 1995).

O conceito de gênero vai representar uma outra mudança nesse campo. Numa caminhada que já ultrapassara a denúncia da opressão e a descrição das experiências/vivências femininas, os textos acadêmicos começavam a ensaiar explicações, a promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos "clássicos" ou emergentes, a propor novos paradigmas. Dentre essas diferentes perspectivas, surge o conceito de gênero, referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo. (LOURO, 1995, p.103).

Tal mudança de perspectivas serve para posicionar os estudos acadêmicos no sentido de se contrapor as explicações “biologicistas” que inundavam os setores acadêmicos e justificavam as opressões sociais por meio das distinções biológicas entre homens e mulheres. O termo gênero é central nesse redirecionamento.

Scott (1990), ao ressaltar a importância de trazer o gênero enquanto categoria, pontua a necessidade de fugirmos do dualismo recorrente na abordagem dessas análises. A autora salienta a urgência em desconstruir certos conceitos, impondo-os corriqueiramente a críticas e autocríticas:

Precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual (...) o termo gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e

homens. (SCOTT, 1990, p.18-19).

A tradição iluminista e mais pontualmente o cartesianismo abraçaram um mundo, composto em essência por dualidades estanques e opostas como: o bem e o mal, o certo e o errado, o divino e o humano. Esses conceitos são claramente sustentados no pensamento judaico cristão que influencia toda a construção do pensamento ocidental. Não é de se estranhar que a própria ciência esteja contaminada pela suposição de tais conceitos:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos. (LOURO, 1995, p.103).

O reposicionamento de tais teorias, que saem do campo biológico e entram no campo social, dão outras perspectivas nas lutas das mulheres. É importante, nesse ponto, compreendermos que o caráter biológico destaca as diferenças e desigualdade como de ordem natural e, portanto, imunes às modificações sociais, quando o conceito de gênero ganha força. Podemos nos debruçar sobre as origens relacionais das desigualdades e, ao fazê-lo, dotamos tais diferenças de uma dinamicidade intrínseca que se atualiza a partir de contextos sociais distintos, ou seja, passível de mudanças.

Os movimentos feministas ressurgem então embebidos dessas ideias e amparados nos movimentos sociais de contestação que varriam a Europa em 1968, a proposta era tornar visível a questão da mulher, descortinar as amarras sociais e históricas que sempre segregaram a mulher e a puseram em um lugar de submissão.

É interessante destacarmos que nesse período a mulher já se ocupava de atividades fora do ambiente doméstico. As mulheres da classe trabalhadora já se encontravam em postos de trabalho em fábricas, oficinas, hospitais, escritórios, entretanto suas atividades eram controladas por homens, estando sempre em situação subalterna ou de apoio (LOURO, 1997). O movimento então age na propagação de denúncias sobre o lugar de opressão onde as mulheres se encontram, os estudos tratam de trazer à tona temas relevantes para a desconstrução do "sexismo" presente na esfera privada e laboral.

Os estudos feministas têm um caráter político, destaca-se nesse movimento acadêmico a subversão do modo de se fazer ciência e produzir conhecimento. Ao adentrarem o campo

acadêmico, as mulheres confrontavam a pretensa neutralidade científica, pautavam seus estudos em suas próprias lutas diárias, produziam dados que tornavam visíveis as questões das mulheres, utilizavam métodos pouco convencionais que questionavam a objetividade e isenção, que produziram um conhecimento, uma história e uma ciência dos homens. Os estudos feministas têm um caráter político:

Estudos sobre as vidas femininas — formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico — aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações. Se para algumas as teorizações marxistas representarão uma referência fundamental, para outras as perspectivas construídas a partir da Psicanálise poderão parecer mais produtivas. Haverá também aquelas que afirmarão a impossibilidade de ancorar tais análises em quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica e que buscarão produzir explicações e teorias propriamente feministas, originando o "feminismo radical". Em cada uma dessas filiações teóricas usualmente se reconhece um móvel ou causa central para a opressão feminina e, em decorrência, se constrói uma argumentação que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres (LOURO, p.20 1997)

A entrada dos movimentos feministas dentro da academia tratava de descortinar os discursos científicistas, que se apegavam às distinções biológicas entre os sexos, sustentadas em suposta ordem natural e imutável, para em algum ponto justificar as desigualdades persistentes entre homens e mulheres. Essa visão também do senso comum é uma forma de naturalização das diferenças, de “invizibilização” das desigualdades. Sustentadas nos discursos “naturalizantes” e científicos. Tal visão desconsidera as bases culturais que sustentam as relações sociais estabelecidas, tal narrativa é danosa às desconstruções e resistências das mulheres.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO. 1995, p.22).

Nesse ponto, podemos salientar os danos impostos pelas convergências acadêmicas positivistas que esvaziam do debate os aspectos sócios históricos da realidade social, o próprio Adorno, em sua análise da ciência e dos malefícios da indústria cultural, já apontava a superficialidade e esterilidade da busca da pretensa neutralidade científicista. Assim também como Foucault ao entender que todo saber é poder, ou seja, que todo o arranjo proposto por uma modernidade científica estão alinhados na construção de verdades que respaldam uma

realidade forjada nas desigualdades.

A ciência, portanto, é um campo de poder, todo o conhecimento produzido a partir do conceito iluminista de racionalidade serve às classes dominantes e a um projeto de dominação da burguesia. É a ciência que pauta saberes que se vestem de verdades e ditam formas de ser na sociedade moderna. Insistir num discurso de neutralidade científica ratifica e assenta tal ideia de poder. Enquanto sujeitos da ciência devemos lutar para que nosso campo de conhecimento seja um campo de ação para a transformação social. Não se pode advogar em favor de uma ciência que, por meio de suas práticas, sedimentam uma situação desigual e desumana.

O gênero está marcado no campo dos simbolismos, são as representações impostas pela cultura que devem ser consideradas e revisitadas; as representações do masculino e do feminino são configuradas no cotidiano da linguagem. São nas relações de poder cotidianas que se inscrevem as polaridades e dualidades através dos discursos distintos que marcam os corpos de homens e mulheres.

A adoção dessa perspectiva teórica que valoriza a linguagem, e as relações de poder criadas por ela, são substratos da terceira onda do feminismo, esse movimento assimila os conceitos do pós-estruturalismo, inscrevendo as lutas feministas e os estudos de gênero num campo de saber linguístico e simbólico.

Fazer esse movimento exigiu das autoras feministas desconstruírem os universalismos presentes na construção de um sujeito social universal, essa premissa mostrava-se muito forte na solidificação de conceitos binários e “naturalizantes” que marcavam o pensamento até a eclosão das teorias pós-estruturalistas. Esse sujeito universal é antes de tudo homem, branco e heterossexual, os novos apontamentos teóricos buscam invalidar as concepções de identidade essencialista.

Se o termo pós-modernismo tem alguma força ou significação na teoria social, e na teoria social feminista em particular, ela talvez possa ser encontrada no exercício crítico que busca mostrar como a teoria, como a filosofia, está sempre implicada no poder, e que talvez seja isso que sintomaticamente está em funcionamento no esforço para domesticar e recusar um conjunto de críticas fortes sob a rubrica de pós-modernismo. (BUTLER. 1998,p.15).

O movimento pós-estruturalista, portanto, questiona os ditames propostos pelos conceitos de identidade. Antes de questionarmos a identidade de gênero, devemos problematizar a própria ideia de identidade que está sempre presa ao binarismo e aos conceitos “heteronormativos”. Nesse sentido, o feminino se constrói em oposição ao Outro, esse ser universal e fálico que é também o ordenador dos desejos. Tais construções históricas

são balizadas pelos discursos modernos científicos como verdades absolutas, inviabilizando, pois, o surgimento de um “sujeito” fora dessa ordem linguística.

No pensamento liberal, influenciado pelos ideais iluministas, há a noção do sujeito social como universal, livre, autônomo e racional. Conceber a existência do sujeito universal é atribuir-lhe homogeneidade, ou, em outras palavras, unidade. A crítica marxista, partindo de categorias como classe social, mais-valia e alienação, atacou o pensamento liberal, revelando-o como preso ao interesse particular de uma classe social específica – a burguesia. Pensadoras feministas marxistas agregaram mais uma crítica, apontando que o sujeito do liberalismo, além de burguês, é também masculino, portanto, sua pretensa universalidade esconde, na verdade, sua especificidade (MARIANO, p. 483, 2005).

As autoras feministas, como Butler (2013) e Scott (1999), apontam a problemática das normatizações de identidades, que, dentro de um campo de polarização entre o feminino e o masculino, circundam a categoria das mulheres como tendo um “essencialismo identitário”. Tal premissa prejudica o reconhecimento da diversidade presente na própria categoria, reduzindo-a a um conceito que aprisiona a pluralidade social cultural e política da mesma. Tal enrijecimento esconde as relações de poder que são essenciais à manutenção de privilégios e solidificação do modelo social vigente. “A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação” (BUTLER, p. 20, 2013).

Butler (2003) nos situa sobre os problemas não só conceituais, mas políticos em circunscrever a categoria das mulheres em um campo atemporal. Ao fazê-lo e submetê-lo a identidades ditas comuns, corremos o risco de legitimarmos a hipótese de um ser natural e pré-linguístico. Nesse sentido, Butler nos esclarece:

A presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, acompanha frequentemente a ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica da dominação patriarcal ou masculina. A noção de um patriarcado universal vem sendo amplamente criticado em anos recentes, por seu fracasso em explicar os mecanismos da opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe. (BUTLER, 2013, p.21).

Tal teorização decorre da tentativa do movimento feminista arregimentar os preceitos da dominação dos homens sobre as mulheres em noções comuns, supostamente compartilhadas por culturas diversas. Essa noção acaba por tornar o conceito de “mulheres” universal e reducionista, daí decorrendo vários entraves no movimento feminista contemporâneo.

Seria um equívoco adotar qualquer análise sobre as mulheres colocando em um lugar de especificidade das mesmas, sendo essa especificidade construída em torno do binarismo masculino/feminino, desconsiderando as relações de classe, raça e etnia nessas análises.

Temos como desdobramento dos impactos das análises de Foucault sobre o pensamento do feminismo uma adoção de muitos conceitos criados pelo autor para estudar o poder e seus mecanismos de ação na modernidade. Além de Butler, várias autoras feministas, em contextos acadêmicos variados, passaram a analisar o gênero, estabelecido dentro de um campo de poder, construído e mantido dentro de sistemas significativos de discursos alinhados com práticas “generificantes”.

A seguir apresentamos a abordagem dos dispositivos de poder que, dentro das estruturas macro e “microsociais”, promovem o cerceamento de vontades, imprimindo nos sujeitos modos de subjetivação normatizados e “normatizadores”. Tais elaborações teóricas descrevem várias formas de manutenção da ordem social vigente, por meio de mecanismos de poder que alienam. Os estudos de Foucault apontam tais caminhos, mesmo que o autor não se debruce sobre as questões de gênero, sua produção teórica oferece grande contribuição para as teorias feministas pós-estruturalista.

O termo dispositivo aparece em Foucault desde seus textos da década de 70, e é um termo vinculado ao poder e aos mecanismos de submissão impostos aos corpos por mecanismos de subordinação, que são posteriormente descritos ao longo de suas obras. Tais mecanismos são fonte de “assujeitamento” e funcionam como operadores na materialização do controle e disciplinamento na nossa sociedade (REVEL, 2005).

O próprio autor define o termo da seguinte maneira:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1996, p. 244).

O dispositivo da sexualidade é tomado como exemplo, pois ele cria a rede de “assujeitamento” dos corpos em função de discursos médicos e científicos que se propagam por toda a rede relacional e cultural do sujeito, ditando os modos de ser e vivenciar a sexualidade de acordo com os discursos de normalidade e anormalidade. Não é, pois, de se estranhar como os discursos do sexo e da sexualidade têm apreendido o corpo feminino em lugar de resguardo e submissão. As vivências sexuais femininas são controladas por dispositivos que garantam que a mulher signifique seu corpo e seus prazeres de acordo com o

utilitarismo social.

Os dispositivos, portanto, funcionam como produtores e constituintes de subjetividades. Eles não estão para os sujeitos como objetos passivos, eles conduzem e recriam verdades sobre si, narrativas de si que se engendram na formação de sujeitos e que, assim, ao constituírem as pessoas, também constituem verdades em um processo dialógico com a rede de sustentação destes mecanismos (STEVENS, 2014).

Na esteira dos estudos feministas vinculadas ao pós-estruturalismo e muito fortemente vinculado às propostas de Foucault, adotamos aqui, para termos de análise, os conceitos de dispositivo amoroso e dispositivo materno, que foram desenvolvidos por Swain (2011). Tais conceitos são essenciais para entendermos como as mulheres se subjetivam e por meio de quais mecanismos se criam os estereótipos que sustentam os discursos das desigualdades.

De acordo com Swain (2011, p.8):

Nas fendas do dispositivo da sexualidade, as mulheres são « diferentes », isto é, sua construção em práticas e representações sociais sofre a interferência de um outro dispositivo: o dispositivo amoroso. Poder-se-ia seguir sua genealogia nos discursos – filosóficos, religiosos, científicos, das tradições, do senso comum – que instituem a imagem da « verdadeira mulher », e repetem incansavelmente suas qualidades e deveres: doce, amável, devotada (incapaz, fútil, irracional, todas iguais!) e sobretudo, amorosa. Amorosa de seu marido, de seus filhos, de sua família, além de todo limite, de toda expressão de si.

O dispositivo amoroso resigna a mulher ao estado de cuidado do outro, de sacrifício de si em função do outro, no mesmo sentido em que evidencia a “heteronormatividade”, pois o fazer-se mulher tem como recompensa a procriação, está aí lançado o dispositivo materno, que se instaura e se engendra na construção do feminino, do que é “ser mulher de verdade” (SWAIN, 2011).

Essa verdade é construída e constrói corpos dóceis e “assujeitados” que enxergam na doação ao outro as possibilidades de criação de si, não é de se estranhar que na nossa sociedade se exija da mulher sua felicidade no casamento, ou seja, pelo outro. O destino da mulher se inscreve em tais verdades que criam corpos desejosos por se submeterem a relações amorosas acreditando nas narrativas de felicidade e vontade.

Swain (2011) elabora suas teses a partir do conceito de Butler (2013) de performance. Para essa autora, os gestuais performativos garantem a configuração dos gêneros, o gênero está na sua prática, é por meio de gestuais preestabelecidos que se balizam o sexo e a sexualidade. É a importância que damos a tais conceito que ampara a “binaridade” traduzida na “heteronormatividade”.

Nesse contexto, desenvolvem-se as narrativas fictícias que empurram as mulheres para terem seus corpos desejáveis. O dispositivo amoroso se desdobra em ferramentas e tecnologias que estabelecem para mulher, para o corpo feminino, um imaginário idealizado de beleza e magreza. Esse ideário garantiria à mulher sua inserção no campo público do amável. Nesse sentido, a educação, as práticas pedagógicas, o mercado, as mídias estipulam o corpo preferível e desejável, que possibilitaria à mulher ter uma vida amorosa plena (SWAIN, 2011).

Para que possamos avaliar com mais profundidade essa questão, vale aqui salientar a importância do conceito de tecnologia de gênero de Lauretis (1994), pois a autora configura o gênero como produto de diferentes tecnologias sociais: a internet, o cinema, os jornais, a televisão e várias outras formas de práticas institucionalizadas ou vividas no cotidiano, determinam a criação dos corpos “generificados”. O discurso sobre gênero não está a priori do corpo, ele é concebido ao corpo e pelo corpo por meio de suas práticas e reedições performáticas.

O processo de subjetivação acontece de maneira incessante, o amor está para a mulher assim como o sexo está para o homem. Nos discursos do que é feminino, o sexo encontra-se à margem, pois a mulher teria no amor o lugar de construção de si e de sua identidade. Esses dispositivos definem para a mulher qual o seu lugar na sociedade, um lugar distante da vivência real de sua sexualidade.

A construção das feminilidades e masculinidades é forjada em contextos diversos. Na sociedade pós-industrial, é inegável o papel das instituições na manutenção de certas configurações de poder. Não fosse o trabalho dispensado a estratégias de disciplinamento criadas e mantidas em vários núcleos de poder, não poderíamos dispor da manutenção do sistema capitalista e mais recentemente do modelo neoliberal por tanto tempo.

Observemos que a manutenção do *status quo* exige que se estabeleçam subjetividades alinhadas com o modo de produção vigente, a produção industrial deve estar alinhada à produção de sujeitos que sejam os próprios consumidores dos produtos do capital. Para a ordem social, é essencial um controle preciso, como nos lembra Foucault (1988) da própria sexualidade dos sujeitos, com o intuito de garantir a formação de subjetividades que se ancorem a necessidade do sistema.

Esse alinhamento ao qual nos referimos também é suposto no próprio discurso de identidades referenciado pelas correntes acadêmicas e científicas, que vem sendo desconstruído pelo movimento feminista, especialmente o feminismo pós-moderno e pós-

estruturalista. É importante compreendermos que quando se problematiza o “homem universal” estamos também problematizando o seu oposto, e as ideias advindas daí, ideias de identidades únicas, a invenção de sujeitos pré-linguísticos é parte do discurso social dominante e deve sempre ser combatido (RAGO, 2004).

Não se busca por meio de tal problematização negar as unidades e unicidades advindas de certas categorias de análise, como a categoria das mulheres. O objetivo está posto em entender que está abarcada nessa unidade uma pluralidade de modos de ser, e que o próprio conceito de unicidade serve muitas vezes à exclusão de divergências presente na própria categoria que se pretende estudar.

O fortalecimento nas políticas feministas do nosso tempo se encontra para além da busca de identidades, e está inscrito num movimento político de reconhecimento de diversidade. Quando falamos de mulheres e de gênero estamos construindo discursos em torno de um sujeito social forjado em um tempo histórico específico; essa característica faz do movimento feminista cada vez mais múltiplo e globalmente localizado.

Essa globalidade e atualização frequente devem ser entendidas pelas novas formas de socialização proporcionadas pelas mídias digitais. O movimento feminista se edificou em um discurso de ética e humanidade. Nesse sentido, ele se atualiza junto às novas gerações que buscam em uma sociedade emanada dos discursos do consumo construir sua subjetividade, é difícil entender a força do movimento sem reconhecer sua atualização nas mais variadas mídias solidificadas na pós-modernidade.

Para além disso, devemos sempre olhar a principal instituição promotora de educação como campo central da modelagem de discursos, devemos reconhecer que a instituição escolar serve ao sistema na medida em que disciplina os corpos e subjetiva os sujeitos de acordo com a ordem social vigente, isso implica em essência tolher subjetividades em função da norma, tal norma já estabelece como devem ser e estar os corpos femininos e masculinos para que sirvam de fato ao capital, a escola funciona então como esse lugar de normatização e disciplinamento dos corpos.

Ou seja, as instituições escolares dentre outras garantem a reedição de machismos e “sexismos” que ditam e configuram as relações de poder, é correto dizer que não é a única instituição que o faz, porém é o lugar primeiro onde devemos estabelecer as resistências que inevitavelmente nascem da contradição inerente ao sistema.

Colocamos a escola como um dos lugares de possibilidade de ação, porém é importante ressaltar que na sociedade de controle, cada vez mais os jovens se reportam às

redes sociais como espaços de atuação e busca de informação, não devemos desconsiderar as forças presentes no mundo digital para essa geração que agora frequenta os bancos escolares.

A escola enquanto instituição formal de educação perde cada vez mais espaço para a internet e as mídias sociais, como locais, de circulação de informações, de fomento de debates e de arregimentação de desejos, não podemos analisar a construção dos sujeitos contemporâneos, dos jovens principalmente, sem inserir entre as variáveis de construção de subjetividade as redes sociais, pois é notório o engajamento dos jovens nesses espaços.

Pois bem, Adorno (1995), antes das escolas serem assoladas por novas tecnologias, já vinha observando esse modo de organização da instituição escolar e, de maneira mais elaborada da própria educação na era pós-industrial, defronta-nos com a crítica à cultura de massa, que impõe ao sujeito moderno o estado de “semiformação”, que o impede necessariamente de vislumbrar a realidade que se impõe ao sujeito. A educação “normatizadora”, e disciplinar, que rege os sistemas educacionais, impossibilita aos sujeitos perceberem as incongruências e contradições postas pelo sistema, forjam as desigualdades e as sustentam via mecanismos de poder. A desigualdade de gênero não foge à regra, estando ela também reificada na escola e na educação de modo geral.

Esse trabalho, portanto, lança-se a criar um espaço de resistência, onde possamos fazer uma crítica da desigualdade inviabilizada por nós mesmos enquanto instituição; para tanto, é necessário entender as possibilidades inseridas em um contexto educacional. Modelos pedagógicos, práticas educacionais e mudanças curriculares pouco ou nada podem fazer se não compreendermos e criticarmos fortemente o lugar da educação na “cultura de massas” e na manutenção de uma “sociedade disciplinar”.

1.1 Possibilidades de uma educação para a emancipação como instância de superação das desigualdades de gênero.

Conhecer a história da construção das desigualdades é passo fundamental para que se possa pensar na superação dos mecanismos que a mantêm. Nesse sentido, além de compreendermos os processos históricos que criaram e tornaram sólidos os ordenamentos entre homens e mulheres, devemos pensar possibilidades de ação, que baseadas em um pensamento “Adorniano”, supõem a educação como fonte geradora de mudanças, proporcionando espaços reais de intervenção e superação da realidade.

Esse trabalho tem como proposta central fazer da escola, e de espaços educativos, lugar de ação transformadora, estabelecendo uma agenda de reconstrução de significados

sobre as desigualdades de gênero. Para isso, é preciso “resignificar” todo o espaço escolar e toda a concepção que temos de educação, pois é a partir dessa concepção que se estruturam as práticas educacionais que forjam a desigualdade. Com esse intuito revisitamos os conceitos principais de Adorno sobre educação, lançando-nos a entrelaçar seu pensamento às ideias de Foucault em sua análise sobre a escola e seu sistema quase fabril de construção de subjetividades.

Enquanto Foucault nos esclarece sobre os perigos da educação burguesa para a manutenção do *status quo* social, podemos vislumbrar em Adorno uma forma de subversão do sistema educacional. O pensamento de Foucault nos aponta os mecanismos de manutenção das desigualdades. Só podemos então nos lançar ao desafio de promover mudanças, sedimentados em um reconhecimento de todos os mecanismos que sustentam a desigualdade vigente. Entender o pensamento de Foucault nos dá segurança para compreendermos Adorno em sua análise da educação para emancipação.

O conceito de emancipação surge para ambos os autores a partir da leitura e interpretação de Kant e seu conceito de *Aufklärung*. Adorno faz esta análise de forma mais clara nos textos sobre a educação para emancipação, onde o autor avalia as possibilidades de uma educação política que promova resistências à “semiformação” e à indústria cultural. Adorno compreende que a democracia nas sociedades ocidentais só se arregimenta quando perpassada pela saída dos sujeitos do estado de menoridade auto imputada, nesse estado os homens se colocam em um lugar de dominação onde a racionalidade serve à simples aceitação de uma suposta autoridade.

Para este autor, essa circunstância social seria infrutífera para o lampejar de subjetividades humanas conscientes e responsáveis de si, a educação e o esclarecimento deveriam pois se empenhar em criar um espaço social que garantisse a resistência ao autoritarismo e a defesa das liberdades, pois só essas circunstâncias podem fortalecer a democracia e igualdade nas sociedades ocidentais.

Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar a situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário (ADORNO, 1995. P. 42)

A conformidade à regra social imputada exteriormente à vontade do sujeito é geradora de

uma angústia própria da construção do mundo civilizado. Freud em seu famoso texto *O futuro de uma ilusão*, já enunciava os riscos de se reprimir tantos instintos e desejos para que houvesse a socialização dos sujeitos. Não é de se estranhar a angústia provocada pela separação dos indivíduos civilizados de seus desejos, fortemente cerceados.

Adorno já tendo feito o extenso trabalho sobre a personalidade autoritária, que surgiria no bojo das repressões típicas da construção das civilidades, já nos aponta os riscos da eliminação de nossos desejos, da suplantação de nossas vontades. O não reconhecimento desse desejo ensejaria a projeção de tais sentimentos em outros indivíduos dotando-os de características que lhes seriam abomináveis, pois essas mesmas representariam partes de si que não podem ser reconhecidas devido ao esforço constante de eliminá-las.

É nesse jogo de interdições que a sociedade se pauta, estando as racionalidades e o tecnicismo a serviço da garantia da expurgação de desejos primitivos. A própria adoção da sexualidade humana como matéria de regulação estatal se dá em um campo de discurso médico e científico que ratificam o ordenamento e a normatização dos desejos e das vontades.

A racionalização de tais aspectos, atrelados aos discursos maniqueístas de razão versus emoção, lançaram-nos a uma passagem histórica esquecível de fortalecimento de fascismos ancorados no “eugenismo” científico, que propagava ideais de superioridade racional. Não devemos esquecer essa parte obscura da história, devemos sim lutar para que eventos como esse não se reeditem. Para tanto, Adorno pontua que devemos reconhecer o ambiente social e intelectual que possibilitou tal barbárie.

Não podemos, diante do exposto, dizer que as sociedades pós-modernas, pós-industriais agora ditas sociedades de controle e tecnológicas, conseguiram produzir esses sujeitos consciente de suas vontades e afeito de seus desejos; ao contrário disso, as instituições e ideologias continuam por produzir sujeito alienados de si e de suas vontades, complacentes ao sistema de consumo que agora vigora. Tal constatação nos leva a crê que os mecanismos que produziram a barbárie ainda se mantêm e se conformam aos novos modelos e dinâmicas sociais.

Entender tal conceito nos leva ao questionamento de como construir essa sociedade e como garantir o surgimento e pleno desenvolvimento desse sujeito que se apropria de suas vontades e que é responsável por si, tal sujeito não se construiria pela educação tecnicista que as escolas atuais promovem.

O esclarecimento como definido por Adorno, a partir de sua leitura de Kant, é a resposta para grande parte das contradições surgidas no seio do sistema mercantilista reprodutor de

subjetividades, o sujeito deve usar sua compreensão do mundo e seu entendimento para se “autoimputar” a coragem necessária para promover a tão almejada transformação social. O esclarecimento nesse sentido só é útil quando instrumentaliza e encoraja as pessoas a propor revoluções nas ordens de poder que lhes são impostas.

Nesse sentido, a crítica das práticas sociais, por meio do conhecimento de sua própria dialética, é parte primeira do processo de humanização da educação e mais particularmente da escola. O conhecimento avaliado por Adorno não se refere ao conhecimento técnico ou tácito, mas ao conhecimento que se atrela a uma formação de sujeitos conhecedores de si e de suas vontades. Essa reconstrução de subjetividades sedimenta o reconhecimento de si e a não subjugação por outrem ou a tutela de outros. A essa educação que liberta Adorno lhe concebe o sentido de educação para emancipação, ou seja, para a transformação do sujeito e da sociedade.

Toda a transformação deve se inserir no âmbito institucional, a saber, a educação que promove autonomia deve ser uma proposta política e estrutural: “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995.p. 182).

Em concordância a tal pensamento o desafio da escola atual ainda se mantém o mesmo da análise proposta por Adorno, como podemos elucidar as contradições de uma sociedade que avança de maneira vertiginosa no caminho da tecnologia e em contrapartida mostra-se tão socialmente desigual e ainda atrelada a irracionalismos capazes de produzir guerras e estados antidemocráticos. Como a racionalidade tão alardeada pelo iluminismo não foi capaz de produzir uma sociedade mais justa e fraterna, e nesse sentido em que patamar de gatilho de mudança encontra-se a educação que promovemos hoje em nossas escolas.

Esta fratura entre o conceito e a práxis instrumentalizada não pode ser resolvida por meio das reformas pedagógicas, por mais necessárias que elas sejam, pois tal fratura é produto de um determinado espírito objetivo de um tempo, ou melhor, de um processo de industrialização que determina a mercantilização ubíqua, inclusive das produções culturais, as quais, não por acaso, passam a ser identificadas como bens (...) (ZUIN, 2017.p. 423).

Quais são as determinações objetivas das subjetividades na sociedade capitalista contemporânea? (MAAR, 2003), é um questionamento pelo qual passa necessariamente nossa teorização. Não podemos nos furtar de reconhecer as materialidades que substanciam o aparecimento do homem moderno como tal: um homem disciplinado e docilizado em termos

“foucaultianos”, um homem passivo à autoridade em análise “adorniana”. Entender a construção material desse homem passa necessariamente pela educação burguesa nos moldes que ela existe desde a revolução industrial e se sustenta até os dias atuais.

A indústria cultural como modelo de reprodução da ordem capitalista é exaltada e reiterada pela “semiformação”, ou seja, para Adorno e Horkheimer (1985), os bens de cultura são mercantilizados e “fetichizados”, adentrando em nova realidade como mecanismos de individuação, quando na verdade operam no sentido da massificação e da padronização. A indústria cultural, portanto, opera sempre no intuito de produzir cópias para garantir a dominação social pré-existente. Esse estado de inércia dos sujeitos se conforma às estruturas sociais, por meio de um instrumento de sujeição de subjetividades, à alienação como descrita por Marx em um estado profundamente enraizado e elaborado para garantir o mínimo de resistências ao estabelecido (OLIVEIRA, 2015).

Pois bem, essa crítica à indústria cultural passa invariavelmente pela análise da “semiformação”, que “é fruto de um complexo enlace das relações sociais, econômicas e políticas dominantes. É a sujeição a aquilo que se adere, àquilo que é socialmente estabelecido de forma não reflexiva e determinante” (OLIVEIRA, p. 27. 2015). Criticar as minúcias do entrelaçamento entre contextos políticos econômicos culturais na construção do sujeito da modernidade é uma via de reconhecimento dos mecanismos de manutenção da ordem desse sujeito, a partir disso se observa os aspectos sociais e históricos que produzem e reproduzem supostas verdades sobre esse sujeito moderno.

Nesse sentido, há de se atentar a “semiformação” como processo essencial na cultura de massas, que garante a constante reprodução dos contextos sociais vinculados aos contextos produtivos. Constatamos, assim, que ao homem moderno não cabe escapatória dos sistemas produtivos. Em *Dialética do Esclarecimento* (2006), Adorno e Horkheimer esmiúçam os melindres da indústria da cultura de massas, que velada em uma retórica de progresso, reifica as subjetividades humanas de acordo com as demandas burguesas. Nessa perspectiva, a “finalidade que cabe” aos sujeitos é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados. Os sujeitos produzem sua sujeição no tempo, como “semiformação” (MAAR, 2003. P. 465).

O mundo dos homens é organizado de determinada maneira e é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. A emancipação como conscientização é a reflexão racional pela qual o que parece natural, essencial na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade. (MAAR, 2003, p.14).

Adorno nos faz pensar a educação por meio do que o autor caracteriza como “semiformação” (Halbbildung). Essa formação que nos é ofertada na era pós-iluminista trata-se de uma formação emocional e cognitiva que nos empurra à submissão e a passividade e pouco colabora na tomada de consciência das pessoas do seu lugar de ação na sociedade moderna. Esse princípio educacional garante um estado permanente de não liberdade ou de falsa liberdade, que caracteriza a pós-modernidade (BANDEIRA e OLIVEIRA, 2012).

O texto de Adorno que faz referência à “semiformação” enquanto conceito central e sinônimo de “semiformação cultural” (cabem aí as duas versões das traduções brasileiras), é “A teoria da semiformação”. Nesse texto, a proposição de uma formação cultural alienada e alienante é reiterada.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados (ADORNO, 2003. p. 2)

A “semiformação” se estabelece quando as experiências formativas são excluídas dos sistemas educacionais, quando os sujeitos são impedidos de criar a mediação entre sua subjetividade e a realidade objetiva material, a impossibilidade de uma ação mediadora entre sujeito e objeto produz um conhecimento alienado e alienante, nesse contexto é inviabilizada ao homem uma ação transformadora em sua realidade social.

Este é o estado da semiformação: um estado desconectado, intercambiável e efêmero, que será facilmente esquecido tão logo algum objetivo seja cumprido, tal como no caso dos estudantes brasileiros de ensino médio que são treinados a despejar informações nos exames vestibulares, informações estas que serão majoritariamente esquecidas assim que forem aprovados e começarem a frequentar a vida universitária (ZUIN, 2017. P. 426).

Para ilustrar os efeitos na “semiformação” propostas pela sociedade burguesa, Adorno recorre à análise de um episódio histórico recente que nos evidenciou os perigos de uma formação que desumaniza por meio de seus ditames tecnicistas e racionalistas. A compreensão do contexto social que permitiu o surgimento de Auschwitz serviu para que o autor entendesse que aquelas mesmas condições se mantinham presentes na sociedade de sua época, e pouco mudaram no contexto social de hoje. Não seria equívoco pontuar o assentamento de tais condições na sociedade brasileira atual, onde os discursos de ódio ganham forças e reverberam nos estratos políticos da sociedade.

Revisitar as condições que propiciaram o nazismo alemão nos defronta inevitavelmente

com a “semiformação” como modelo primeiro de construção daquela sociedade. Os alemães enquanto nação, e o mundo capitalista de forma geral, desfrutavam de um progresso científico evidente, que, no entanto, não foi o suficiente para que os sujeitos daquela época pudessem reconhecer em suas práticas o terror de certos discursos e ações.

O estarrecimento diante da frieza daqueles que imputaram tamanho sofrimento às aquelas minorias nos serve de alerta para o tipo de formação que a sociedade burguesa pós-iluminista oferece, ou seja, é preciso fazer uma crítica as ideias de racionalidade impostas, pois tais ideias foram frutíferas para o nascimento da desumanização dos sujeitos.

A análise histórica de tais acontecimentos faz com que Adorno (1995) nos aponte para uma educação pós-Auschwitz. A educação de hoje deve se pautar “num clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes” (p. 122). Uma educação, em termos de autonomia e de emancipação, deve trabalhar com o questionamento das verdades socialmente impostas. A verdade social da distinção comportamental entre homens e mulheres entra também nesse bojo de ação, à medida que a educação como se supõe promoveria o “descortinamento” de tais verdades, colocando os sujeitos da formação dispostos a fazer uma análise crítica das disparidades entre os gêneros.

Nessa mesma perspectiva, Adorno traz outro elemento necessário à análise da “semiformação” na sociedade burguesa: a “personalidade autoritária”. A descrição de tal personalidade estudada de maneira ampla em outros textos do mesmo autor nos confronta com as correlações entre a educação e a submissão à autoridade. Uma educação baseada na disciplina e na imposição da dor:

Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que — como mostrou a psicologia — se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de "ser duro" de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. (ADORNO, 1995. P. 127).

Esse modelo educacional ainda vigora em nossa sociedade, pois apesar do desaparecimento de práticas disciplinares que imputam dor física, outras maneiras de infringir sofrimentos simbólicos foram desenvolvidas e aperfeiçoadas. A virilidade atrelada à violência está na gênese da construção das masculinidades, que em grande medida impõe um modo de “experienciar” o mundo por meio da imputação de dor e sofrimento.

Essa realidade torna-se pano de fundo para uma sociedade em que pessoas são coisificadas e destituídas de sua humanização. À medida que nos eximimos de tomar

consciência de nossas atitudes frente a determinadas questões, anulamo-nos e nos reprimimos enquanto sujeitos, e é esse tipo de repressão que nos possibilita também anular o outro enquanto sujeito.

No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 1995. P. 127-128).

Percebe-se aqui uma forte influência da psicanálise no esclarecimento dos mecanismos psíquicos que criam condições sociais desumanas, e que também são criados por essas mesmas condições.

Só se rompe com esse ciclo de autoritarismo e ignorância por meio de uma educação emancipadora, capaz de tornar os sujeitos conscientes de si e de suas ações.

Em contrapartida a isso, a sociedade burguesa inviabiliza a formação de subjetividades autônomas, à medida que condiciona a educação à mera reprodução de conteúdo e instrumentais técnicos, o que tem tornado inócuo o papel das práticas educativas em promoverem uma humanização da sociedade por meio de uma educação crítica e subversiva, pois é este tipo de educação que asseguraria que tragédias como Auschwitz não se repetissem. (MAAR, 2003).

A sociedade industrial possui em si a dicotomia da formação na qual os sujeitos se conformam ao seu estado de submissão permanente, tendo a cultura e os processos formativos construtores de tal submissão uma falsa aparência de democracia aos acessos de bens de consumo materiais e culturais. “O indivíduo semiculto é aquele que demonstra estar sempre bem informado, a par de tudo o que supostamente acontece, porém de uma forma superficial e acrítica, sem nunca conseguir relacionar os fatos entre si de forma a produzir uma opinião crítica sobre os assuntos em questão.” (BANDEIRA E OLIVEIRA, p.230).

Essas características “semiformativas” compõem todo o escopo da educação e das práticas pedagógicas na atualidade, os conteúdos didáticos e os mecanismos pedagógicos estão todos ancorados na disseminação de conteúdos que cerceiam as liberdades dos estudantes e os desencorajam a pensar criticamente sua realidade. “O que se percebe é o predomínio da lógica quantitativa, que valoriza a quantidade de informações em detrimento

da possibilidade de síntese dos conteúdos e de sua inserção na realidade dos educandos.” (BANDEIRA E OLIVEIRA, p. 230).

A educação formal e a maneira como as escolas se estruturam garantem a retificação permanente dos classicismos, machismos, “sexismos” e de todas as formas de desigualdades presentes na sociedade moderna. O vasto escopo de conteúdo intelectual e científico desenvolvido não serve para alteração da realidade social dos sujeitos; ao contrário subjagam as vontades individuais e as capacidades elucidativas que possam proporcionar alguma revolução.

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma. (ADORNO, 1995. P. 35).

Diante de tal constatação, realizar um trabalho na escola que busque fugir dos conteúdos técnicos e se desafia a trabalhar com a criticidade dos educandos pode ser um caminho na busca por uma educação que emancipe ao invés de aprisionar. Quando nos lançamos à proposta de trazer conteúdos e metodologias que tentem de algum modo romper com a lógica formal da educação, estamos fazendo uma tentativa de tornar o espaço educativo lugar de produção de novas subjetividades, senão livres, um pouco mais conscientes das amarras que o sistema capitalista e sexista lhes impõe.

Quando se fala da recuperação do sentido pleno da educação, fala-se também do resgate de uma prática educativa fundada numa teoria social e filosófica pautada na realidade. Qualquer prática ou teoria educacional será infundada se não postulada a partir das condições materiais da realidade social. A prática pedagógica calcada nesses princípios proporciona a real inserção ética dos indivíduos na sociedade democrática, se afastando portando da barbárie. Mediante a Teoria Crítica esse processo de inserção e participação democrática só poderia ser forjado a partir da negação do instituído. Essa negação embora para muitos seja carregada de um viés pessimista e fatalista da análise social, é para a Teoria Crítica na verdade ir além do aparente, daquilo que é falseado pela Indústria Cultural. Neste sentido reside a importância da crítica para a educação. Ademais, a escola seria o lugar do fomento de uma cultura da humanização, da construção de uma ordem social para além da massificação (BANDEIRA E OLIVEIRA, 2015. P. 29)

Toda a teoria crítica de Adorno parte de uma busca por um olhar inquieto sobre a história e sobre nossa própria realidade. Nos seus textos estão claras as proposições de uma ciência que avance além de seus conteúdos tecnicistas, reconhecendo assim o fracasso iluminista na primazia da razão em detrimento da humanização nas práticas de formação dos

sujeitos. É inegável o valor dos avanços dos conhecimentos científicistas, porém também é inegável que a sua apropriação pelo sistema capitalista tratou de lhe dar novas roupagens em função da economia.

Pois bem, tratar de desigualdade de gênero na escola apresenta-se como uma oportunidade de trazer uma análise crítica do mundo material e das verdades que nos são impostas. Trazer a reflexão sobre as performances de gênero e sua gênese cultural pode, de algum modo, criar na escola um espaço de questionamento, ou mesmo um espaço de subversão. A proposta deste trabalho, pois, passa pela intervenção e observação das respostas dos jovens a esses espaços institucionais. Para tanto, não podemos fugir da análise dos poderes que se interpõem contrariamente à formação e sustentação desses espaços.

Não se pode diante de tal proposta deixar de salientar o quão atual é o pensamento de Adorno. Nos tempos atuais no Brasil, vemos um cenário trágico se evidenciando, as pessoas não questionam mais a natureza de sua realidade, da realidade criada e sustentada pela mídia e pelos sistemas produtivos; acompanhamos estarecidos a ascensão de discursos fascistas em um contexto de crise econômica persistente. Não podemos nos esquivar de lançar um olhar crítico sobre a história e constatarmos que ambientes como esse foram cenários para as maiores barbáries de nosso tempo. Fazer essa crítica deve sempre se atrelar a uma inquietude que nos mobilize para a resistência e a mudança. Como Adorno nos esclarece, de nada serve o conhecimento da realidade se não para que se possa de fato agir sobre ela.

A educação e a escola devem se tornar espaços de resistência, lançar luz sobre os horrores que se espreitam em discursos desarticulados da realidade social das pessoas e de suas inquietações cotidianas. A educação para a formação necessita ser imbuída de sentido, devemos trazer para escola conteúdos que façam parte da vida dos jovens, que problematize sua realidade, que inquiete e que lhes ofereçam possibilidades de luta e resistência.

1.2 Um olhar para a educação disciplinadora – como as elaborações de Foucault sobre a escola podem lançar uma visão mais crítica sobre a educação?

Foucault assim como Adorno não é um filósofo da educação nem tampouco se aprofundou na temática, ou dedicou bibliografia à análise da educação. Porém, apesar de não fazê-lo diretamente, seus textos geram necessariamente uma reflexão sobre a escola e a educação, através de seus estudos sobre o disciplinamento, a “biopolítica”, o poder/saber e o cuidado de si.

A ampla literatura produzida por Foucault, em todas as suas fases, serve à análise da

educação. Vale salientar que toda a obra de Foucault tem forte impacto no Brasil para o campo educacional, porém é importante distinguir as nuances das tópicas de seus trabalhos. Grande parte dos especialistas na obra de Foucault caracteriza sua obra em três grandes momentos: a primeira o “primeiro Foucault”, é o “Foucault da Arqueologia” e o “Foucault do ser saber”; num segundo momento, os estudos genealógicos têm grande impacto na pesquisa educacional, dentre esses estudos destaca-se o texto de “Vigiar e punir”; por fim, no campo educacional, vêm crescendo as pesquisas embutidas no pensamento do terceiro momento teórico da obra de Foucault, a saber, o “Foucault da ética” (VEIGA NETO e SARAIVA , 2011).

Mesmo nesses três momentos distintos, toda a obra do autor trata da construção do sujeito moderno, é característica de sua análise filosófica o desvelamento das historicidades que construíram o homem da modernidade. Essa perspectiva filosófica entra em confronto direto com os preceitos de um sujeito universal ditado pela tradição iluminista. Foucault, ao longo de sua vida acadêmica, descortina como esse “homem” universal surge pelos discursos científicos especialmente os discursos médicos, e como as prerrogativas desse sujeito se solidificam por meio de dispositivos de poder que promovem o “governo” de subjetividades.

Toda a análise do autor nos faz reconhecer que às margens dos discursos dominantes estão àquelas subjetividades abjetas, incompatíveis com o modelo social da modernidade. A construção da anormalidade, especialmente descrita pela análise do dispositivo de controle da sexualidade, defronta-nos com um corpo não desejado, um corpo que não é socialmente ajustado, todos os corpos que fogem ao ditame do discurso da normalidade estão, pois, à margem da sociedade.

Central para essa avaliação do autor é o reconhecimento do poder como dispositivo primeiro de manutenção do *status quo*. Veja, o poder não está à vista o tempo todo, o poder se insere nas “microrrelações”. Na escola, por exemplo, o poder está nas mais variadas esferas, como o poder na relação entre professor aluno, entre gestor e professor, entre aluno e aluna, entre professor e professora, todas as esferas de relação são investidas de poder e esse poder é sedimentado pelos discursos vigentes, na escola e nas relações educacionais não é diferente.

As ideias de Foucault sobre o poder trazem ao debate a questão da construção de subjetividades. O poder, para esse autor, não se restringe à ordem negativa, há uma perspectiva política à medida que as relações de poder na modernidade ditam a criação de

subjetividades, de sujeitos esses que se forjam na escola, pelos discursos que ali circulam e orientam ações e práticas.

Inquieto inquiridor da cultura do seu tempo, Foucault depositou, no decorrer de toda a sua obra, um olhar profundamente crítico a todas as formas de sujeição do homem, visíveis nos diferentes campos institucionais e nas inúmeras técnicas, procedimentos, estratégias, discursos arquiteturas construídos historicamente. Seu olhar, porém, jamais foi benevolente o paternalista, daquele tipo que enxerga a verticalidade das relações, a grandeza moral dos oprimidos em contraposição à perversão dos poderosos. Em suas aparentemente díspares investigações, ele sempre apontou para a ideia de que o poder existe em ato, e de ambos os lados: do lado de quem exerce o poder e do lado daquele sobre o qual o poder é exercido. Em ambos os lados há agentes, e há sempre espaço para respostas, reações, efeitos. (FISCHER, 1999, p.44-45).

Atente-se então para o fato de que o poder disposto em todas as relações é circular e não verticalizado. Nesse sentido cada sujeito relacional estabelece sistemas de poder em outras relações, atravessadas de saber/poder. Esse tipo de análise coloca os sujeitos em um lugar único de ação abrindo espaços para resistências e ressignificações. No espaço escolar e educacional, várias frestas de resistência podem se estabelecer e fazer com que os sujeitos da ação tomem consciência de si e das suas amarras de opressão, a tomada de consciente deve levar a proposta de uma mudança que promova uma educação mais humana e menos tecnicista.

A escola para Foucault, através de uma ação “biopolítica”, produz sujeitos e subjetividades alinhadas com o sistema de produção da modernidade. Todas as formas com as quais o capitalismo se apresenta, desde o seu assentamento como modo de produção dominante, sintonizam-se ao modo de funcionamento da escola e da própria educação, por meio de saberes/poderes que aí se instituem (SARAIVA, 2014).

Mas, para além disso, a escola, por meio de vastos dispositivos disciplinadores, também promove possibilidades de subjetivação por meio de ações do próprio sujeito, os mecanismos de sujeição descritos por Foucault não descrevem um sujeito passivo na construção de sua história, mas um sujeito atuante que toma para si os dispositivos de controle que o sustentam.

Portanto a modelagem do sujeito moderno passa pela suspeição, pela vigília e pelo controle, porém não se encerra aí, os dispositivos e tecnologias criados pelo sistema garantem que os mecanismos de controle passem a ser exercidos pelos próprios sujeitos da ação. Nesse sentido, a escola cria a subjetividade capaz de “assujeitar-se” a todas as regras de mercado e, sobretudo vigiar e controlar a si mesmo a partir dos processos de subjetivação impostos e geridos pelo sistema capitalista.

Na análise que faz sobre a ação do “biopoder” nas sociedades liberais, Foucault começa por nos apresentar uma organização social que tem no liberalismo um pilar não só político social, para, além disso, se coordenam a práticas sociais das mais diversas sob a interferência estatal, tendo como justificativa uma suposta garantia da “condição natural do liberalismo”. Esses dispositivos de ação social são vastamente utilizados nas várias instituições que compõe o cenário da modernidade (SARAIVA,2014).

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunida cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2009.p.164).

Nesse sentido, a escola é um lugar privilegiado para que os corpos dos trabalhadores industriais sejam moldados a partir das demandas da rotina de trabalho do sistema fabril. A escola, portanto, assume esse papel disciplinar de “docilização” dos corpos para suportar rotinas de trabalho exigidas pelo sistema. De certo modo, o sistema fabril é em essência similar a escola e seus modos de disciplinamento, como a realização de exames e vigilância constante.

Esse tipo de formação garante que o sujeito se constitua para o trabalho. O trabalho preponderante na era industrial, aquele que se distingue pela mecanização e decomposição das atividades em operações simples (FOUCAULT, 2009). A pedagogia disciplinadora é a marca do modelo escolar da modernidade, não se trata de formação para o conhecimento, a educação proposta pela escola dá conta de produzir os sujeitos do sistema fabril por meio do disciplinamento. Esse sujeito nasce pela normatização de rotinas escolares que proporcionam que os mesmos se adaptem facilmente às rotinas fabris.

Nesse sentido, pode-se compreender que a escola pública, surgida na Europa no século XVIII e consolidada no XIX, constituiu-se numa ação biopolítica para docilizar a população, produzindo sujeitos com sentimentos de cidadania e de vinculação a um projeto nacional e, ao mesmo tempo, acostumados a uma rotina que utiliza exaustivamente o tempo, impõe a fixação dos sujeitos no espaço, corta a comunicação e cultiva a obediência aos regulamentos como um valor. Tendo em vista que essa rotina da escola em muito se assemelha à da fábrica, é possível afirmar que a escola pública foi uma das condições que tornaram possível a consolidação do capitalismo industrial (SARAIVA, 2014, p. 144-145).

A escola, portanto, endossada por uma educação mecanicista, constrói e reforça as subjetividades que irão para o mercado. Os conceitos de uma educação para a liberdade, ou da instrução contra a ignorância, só se dão pela via do capitalismo e, posteriormente, do neoliberalismo. Os discursos que sustentam a educação moderna são os discursos que balizam e alicerçam o liberalismo.

O prédio escolar, seus adornos, seus uniformes os regimes disciplinares, tudo que compõe a escola aponta modelos a serem seguidos, informam aos sujeitos as coordenadas da normalidade, instituem o “lugar” de sujeição que os sujeitos devem ocupar nos demais espaços institucionais que adentrar, os sentidos e significados estão postos estruturalmente e em códigos de conduta que aponta aos sujeitos as formas ditas normais de “experienciar” o mundo e, portanto, permitidas (LOURO, 2003).

As instituições no mundo moderno se sustentam por meio do arcabouço de possibilidades inscritas em mecanismos de sujeição e servidão, estando essas instituições, e saberes por elas produzidos, criando efeitos de verdade que nos permitem acessar o mundo e seus significados.

Isso se deu pelo fato de elas terem se multiplicado numa infinidade de aparelhos em que as mais distintas ordens de saber e de técnicas de condução se materializaram, processaram-se, aplicaram-se e difundiram-se, com vistas a certas condições de vivências para a constituição de seus sujeitos: aparelhos correccionais, aparelhos educacionais, aparelhos de gestão administrativa e burocrática, aparelhos hospitalares, enfim, aparelhos de normalização das mais distintas formas. Em cada um deles, mas com uma coincidência encastrada, tipos distintos de procedimentos integraram-se, com o intuito de obter um efeito prático de condução humana. As instituições, dessa maneira, sempre tiveram por função integrar e incluir os indivíduos em um conjunto específico de possíveis experiências, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os, distribuindo-os nas funções sociais escalonadas, classificando-os, de todo modo (CARVALHO, 2014, p.106).

Atesta-se então como a escola e a educação se colocam em um lugar que providencialmente restringem liberdades, ao invés do discurso contrário, vemos que todas as subjetividades só se sustentam em um leque de possibilidades ditados pelo sistema e para o sistema. Ser mulher então está construído e discursivamente elaborado dentro das possibilidades de utilidade social que o sistema impõe.

A educação promove um espaço global de “governamentalidade”, por meio de seus dispositivos de controle de si e dos outros, a escola aparelha os sujeitos a permanecer em estado de vigília sobre seu próprio comportamento. Nas sociedades industriais ocidentais, o controle de si passa por uma “autogerência” comportamental, a possibilidade de governo de si é sustentada por todas as práticas disciplinares aprendidas na escola, por meio de efeitos de

verdade se cria e se monitora a experiência do sujeito no mundo. Não é qualquer experiência subjetiva que é aceita na escola, tem-se muito claro em todos os discursos de verdade o sujeito que está ali se construindo e se reificando, um sujeito da normalidade “autoimposta” (CARVALHO, 2014).

Para Foucault, o sujeito é construído através de “verdades” que ao longo da modernidade se solidificaram enquanto “saberes”. Por meio de tais construções, as relações de poder são estabelecidas e reificada. As relações descritas por Foucault não se referem aos “macropoderes” institucionalizados, mas aos “micropoderes” surgidos através das relações de saber-poder. A construção de uma suposta verdade por meio de um discurso cientificista forjou não só a compreensão do homem moderno como também permitiu sua fabricação.

Por esse posicionamento, vê-se que o sujeito não está aí sempre pronto, tampouco traz em si a “verdade”, porém é alguém construído no interior da história que se movimenta constantemente e cada vez mais é fundamentado por ela. A sociedade moderna, na concepção de Foucault, tornou-se eminentemente “disciplinar” (SCAREL E ZANOLLA, 2015).

Em seus textos sobre a história da Sexualidade, Foucault nos apresenta o dispositivo de disciplinamento dos corpos, executada em todas as instituições modernas, como central para o adestramento dos corpos, com a finalidade de que estes mesmos, bem moldados e adaptáveis, sejam o mais útil possível ao sistema capitalista. O controle dos corpos se dá por uma ação de poder, esse poder se encontra imbricado em todas “microrrelações” estabelecidas em cada situação social moderna.

Vejamos, por essa perspectiva podemos entender a força do machismo ainda tão atual na nossa cultura. Os saberes impostos aos corpos de homens e de mulheres, advêm de sua função social e econômica. As possibilidades de ser do corpo feminino estão restritas por supostos saberes e se sustentam nas pretensas verdades, ditadas e criadas e reificadas por todo o sistema de sentidos que se estabeleceu na era pós-industrial.

Esse tipo de educação que Foucault, por meio de seus estudos nos apresenta, foi a mesma que Adorno reconheceu como a educação que permitiu que barbaridades ocorressem, mesmo estando em uma época de uma suposta universalidade do acesso à escola e do direito à educação. Atente-se ao fato que o acesso à escola não deixou de produzir sujeitos capazes de subordinar, de escravizar até mesmo de matar. Isso nos faz pensar que tipo de educação está sendo promovida. A obediência cega criada por um sistema disciplinar sustentou grande parte dos horrores que vimos na história do século passado.

A escola de hoje pode se apresentar como diferente da de outrora? A educação que professamos é espaço para reflexão e resistência? Ou ainda lugar de subordinação e “docilização” dos corpos? Todas essas questões devem sempre nos guiar enquanto atores do processo educacional.

A análise que Foucault faz da escola se agrega ao pensamento de Adorno quando observa que esse tipo de educação serve à subordinação dos sujeitos e à pouca reflexão ou análise da realidade social em que se situam. Essa educação industrial contribui para a desumanização da sociedade moderna, para sua total apatia diante da desigualdade social tão pujante.

Fazer uma observação das teorias de Foucault e Adorno perpassa pela análise do conceito de resistência para ambos os autores, esse conceito toma posições distintas: quando descrita por Foucault, foge da prerrogativa dialética e se insere numa posição de resistência ao poder no poder e pelo poder; já Adorno considera a importância de entendermos as contradições presentes na realidade para que a partir daí se possa criar resistências à adaptação, há então na teoria crítica um fortalecimento da concepção dialética do objeto (SCAREL e ZANOLLA, 2015).

A educação é evocada em Adorno como um lugar de resistências pela capacidade de elucidação da realidade constitutiva da mesma. Nesse sentido, o espaço escolar e as práticas pedagógicas são locais de relações de poder onde se tencionam conflitos e ações para a adaptação às regras sociais ou para elaboração de uma superação da realidade.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2009.161; Grifos do autor).

Acrescentamos e podemos verificar que, como observa Adorno ao estudar a cultura de massas, a importância da Indústria cultural se faz cada vez mais forte em um mundo de novas tecnologias que também está empenhado em criar corpos que se adequem aos sistemas econômicos. Com todos os simbolismos que permeiam os produtos culturais, pode-se perceber que ali se encontram os mecanismos de manutenção dos corpos femininos atrelados às ditas regras de submissão e adequação.

Os modelos inventados pela mídia criam os corpos adequados, os corpos esperados, embutidos num discurso de saúde e de felicidade, próprios da pós-modernidade, reinventam a cada dia os saberes/poderes que engessam o corpo e os dispõem em lugares servís ao sistema vigente.

Todos os sistemas de poder estão estritamente entrelaçados na produção da sujeição dos corpos na pós-modernidade, os ditames presentes nas grandes mídias adentram os espaços escolares e se tornam mais um dispositivo de controle que retifica ações desejáveis dentro de um sistema de significados possíveis.

Diante desse cenário, não nos é estranho que as misoginias se reinventem e no jogo de poder que é a microesfera social, tornem-se resistentes a mudanças de qualquer natureza. As mudanças nesse cenário implicariam reorganização de saberes que estão sempre em função de um sistema econômico pouco interessado em mudanças que não gerem lucros.

Foucault, por meio de toda a sua obra, faz um estudo do sujeito e de sua construção, não deixando de citar a escola e o conhecimento pedagógico como espaço central nesse processo. Pois bem, é importante compreendermos que o autor entende que fazer uma “historicização” da construção da subjetividade humana é fator primordial para que possamos lançar um olhar crítico e “problematizador” sobre nós mesmos enquanto seres históricos.

Nas obras finais, e ainda poucos explorados, do autor, podemos perceber que a questão da “governamentabilidade” é retomada, a partir de uma análise ética sobre o cuidado de si, a teoria passa então do escrutínio sobre as formas de poder e dominação presentes na educação e na escola, para o vislumbre da possibilidade na educação e pela educação da retomada de uma ética humanizada dos sujeitos modernos.

A educação, portanto, a partir de uma atitude crítica é um mecanismo importante para a desconstrução de certas verdades e de narrativas que oprimem e sujeitam os corpos sociais, compreender a invenção dos saberes que sustentam poderes na trama social contemporânea, é parte primeira do processo de desconstrução da realidade social falseada como verdade natural. A educação verdadeira se orienta no sentido de propor uma crítica e uma ação para o desvelar da historicidade das coisas e das suas possibilidades de transformação.

A realidade histórica é dinâmica e contraditória, os espaços de subordinação dos sujeitos podem ser eles mesmos locais de resistência e de ressignificação. A proposta de Foucault não se distancia tão profundamente das ideias de Adorno, de encontrar em meio a tais disputas lugares de resistência e de ação transformadora.

Diante disso, é compreensível que ambos os autores sustentem o estudo aqui exposto. Compreender a escola e a educação como lugar de construção de sujeitos e de verdades insere-se na proposta de promover espaços pedagógicos de reflexão, que se propõem a ser lócus de questionamento e problematização da realidade, para, além disso, buscar-se um conhecimento vivo a serviço da proposta de mudanças sociais efetivas.

O conhecimento como bem descrito por Foucault está todo ele imbuído de poder e é nessa relação de poder que devem se inserir práticas pedagógicas comprometidas com a mudança das realidades ditas naturais. Não podemos diante da constatação da esterilidade dos saberes inculcados pela educação formal, abstermo-nos de propor novas ações pedagógicas.

Dadas às devidas dimensões, esse pensamento de Foucault em muito coaduna com o que já debatemos da análise de Adorno (1995) sobre a educação como forma de resistência. Ambos os autores apontam as dicotomias e contradições que originam a educação e o sistema escolar moderno, porém ambos os autores também localizam nessas contradições espaços de resistência e de ação para a transformação.

As contradições emergentes nas demandas da escola contemporânea são latentes, exige-se cada vez mais que a educação, em especial a escola, nos tempos pós-modernos assumam a função de mitigar desigualdades e promover espaços de pluralidade. Mas como fazê-lo diante de um sistema enrijecido que em sua própria constituição promove a normatização dos corpos e das experiências dos sujeitos? (CARVALHO, 2014).

A proposta de promover uma educação que vá além dos limites da subordinação e adequação, passa por uma crítica de toda a estrutura educacional e seus modos condicionantes de produção de verdades e do governo de subjetividades, fazê-lo implica ir além do processo de conscientização para o campo de “experienciação” de novas vivências, maneiras insurgentes de elucidar a realidade e a partir do próprio sistema transformá-lo.

O trabalho aqui apresentado se propôs a avaliar os efeitos de uma prática pedagógica, distinta das práticas escolares formais, na mudança de discursos dos jovens que participaram das atividades realizadas no projeto de Gênero e desigualdade na escola. Para tanto, entende-se que o discurso é a elaboração simbólica de atitudes frente a certos temas, a mudança de tais discursos diante de uma proposta pedagógica que trouxesse a reflexão dos diversos modos de subjetivação de meninos e meninas, e sua gênese nas relações sociais e nas experiências culturais onde tais sujeitos se inscrevem, seria indicativo de transformações crítica do pensamento em relação à temática, reverberando em suas formas de agir, nos diversos contextos sociais que se engajam.

“Não aceito mais as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar” (Angela Daves)

O presente trabalho ampara-se na teoria crítica como referencial teórico e metodológico, o que significa que adotamos o pensamento de Adorno, em especial a teoria crítica como proposta metodológica. Quando da origem da Teoria Crítica, Adorno e Horkheimer (1985) propuseram uma alternativa à ciência positivista presente em todos os campos das ciências sociais. A pretensa neutralidade forjada em tais ideias, tratavam apenas de reproduzir condições sociais, contribuindo para a manutenção de uma “imagem fetichista do mundo”. Contrariando tais fundamentos, os autores elaboraram propostas para uma ciência engajada que não só descortinasse a realidade, mas que a partir de uma crítica ativa propusessem novos modos de transformação social.

A Teoria Crítica, ao analisar o desenvolvimento do pensamento desde o iluminismo e sua racionalidade infecunda, rumo a um progresso incapaz de preservar e aprimorar as subjetividades humanas, descortina uma realidade dura, onde a busca do controle da natureza gerou um escravismo do próprio homem frente ao tecnicismo das condutas racionalistas modernas como nos aponta o autor: “O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este os conhece na medida em que pode manipulá-los” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Nesse mesmo livro, os autores nos alertam sobre o perigo do retorno ao pensamento combatido tão ferozmente pelos racionalistas “Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34), ou seja, a simples reprodução da racionalidade sem a sua devida crítica e apartada de práticas sociais válidas não geram uma sociedade emancipada, apenas trata de engessar os modelos de reprodução ideológica do sistema capitalista.

Em análise sobre a compreensão da relação entre teoria e práxis em Adorno Franco (2009), resume a essência do projeto “Adorniano” da inseparabilidade entre sujeito e objeto e teoria/práxis:

Contra tais concepções Adorno desenvolve densa reflexão acerca da relação entre esses dois termos para concluir que entre eles não pode haver nem identidade nem o predomínio absoluto de um deles: ao contrário, o objeto apresenta sempre um

aspecto próprio, um conjunto de exigências ou uma lógica determinada que se impõe objetivamente ao sujeito, o qual deve respeitar as emanações daquele para verdadeiramente conhecê-lo. O sujeito, porém, não é passivo: ele deve ser o intérprete do objeto, ouvir o apelo que dele brota para, por meio da subjetividade, configurá-lo em suas particularidades. A relação entre eles é portanto de não-identidade, plena de tensão, nervosa, contraditória, visto que cada um necessita do outro; ao mesmo tempo, eles se oferecem mútua resistência. O problema da teoria e da prática é análogo ao da relação entre sujeito e objeto e dela não pode ser dissociado. Segundo Adorno, a prática transformou-se atualmente em um ativismo que exige autonomamente sua própria continuidade: um fim em si mesmo, indiferente tanto à teoria quanto às exigências que emanam dos casos particulares em que ela se impõe. Concebida desse modo, ela também corre o risco de ser vítima da coisificação ou, o que dá no mesmo, de resultar em um ativismo cego coordenado pelo mundo administrado (FRANCO, 2009, p. 92).

A teoria crítica trata não só de fazer uma crítica à sociedade por meio da análise e conscientização dos processos de subjugação do sistema vigente, nesse caso o capital; a proposta da teoria vai além, propondo intervenções e reorganização da sociedade. A emancipação torna-se então prerrogativa de análise científica e de ação social. O projeto de progresso iluminista produziu uma ciência e educação tecnicista que nos jogaram em um mundo de sombras e incertezas. Resta por meio desses mesmos instrumentos, dada sua complexidade e incongruência inerente, promover resistências e lutas contra os “assujeitamentos” produzidos pelo sistema.

(...) a presença da dialética entre o geral e o particular, entre o profundo e o superficial, entre o concreto e o subjetivo, entre o real e outra possibilidade, define, para a Sociologia, segundo Adorno, as condições para o entendimento da realidade. Em cada fenômeno social e em cada relação social, é preciso desvendar esse campo de tensão entre o que aparenta e sua gênese, entre o revelado e a possibilidade imanente de sua mudança. Isso torna a Sociologia de Adorno um meio de reconhecimento e de apreensão do que é verdadeiro no aparente (VILELA, 2007, p.228).

A tarefa da teoria crítica passa, portanto, por revelar as amarras que garantem a conformação dos trabalhadores à realidade social que lhes é escravizadora. Desvelar tais mecanismos é reconhecer os entraves impostos pela pós-modernidade que estão presentes na concretude das relações de trabalho, e se perpetuam por vários campos ideológicos se estruturando por meio de uma “semiformação” construída através da padronização da indústria cultural. A teoria crítica se evidencia então como modo de análise e de prática social, é antes um projeto de emancipação.

A teoria crítica não tem como função desvelar a realidade por meio do seu conhecimento, pois não é um conceito que deve divergir da prática social. O reconhecimento do fator político de todo o conhecimento científico é gerador de uma ação política que deve ser então transformadora da realidade.

A pretensão da teoria crítica se insere na análise das realidades estruturais que compõe a realidade social e, por meio dessa análise, adotar práticas transformadoras, embutidos dessa prática devemos nos lançar ao intuito de dotar esse mundo de sentido, vislumbrado as possibilidades de reinventá-lo. A verdade não está posta em um conjunto de conceitos imutáveis. A teoria crítica parte do princípio de que a verdade sobre o mundo é social e histórica e, portanto, deve ser tomada a partir de uma crítica.

Os fenômenos sociais são sempre multifacetados. Nesse sentido, adotar uma perspectiva teórica tradicional inviabiliza o reconhecimento das contradições próprias das nossas realidades. A teoria crítica aponta as falhas inerentes ao conjunto de práticas das ciências sociais que se assemelham nas práticas das ciências naturais, o fracasso do projeto iluminista e da racionalidade se deu justamente pela tentativa de desconstruir fenômenos sociais para dissecá-los enquanto fenômenos naturais. A contradição é inerente à realidade, a ciência deve partir da aceitação da não neutralidade de suas teorias e práticas, reconhecendo que o conhecimento em si é pautado em um arcabouço econômico e político que atravessa todos os ditames da sociedade.

Em concordância com as premissas apresentadas, o método de pesquisa adotado no presente trabalho pretende-se justamente ir além da separação cartesiana entre teoria e prática compreendendo o processo de pesquisa em um *continuum* dialético de produção de conhecimento que trabalhem em favor de uma verdadeira crítica da realidade social da questão da desigualdade de gênero presente e reencenada em todo o contexto educacional. Adotar tal método também implica adotar uma postura crítica e ativa de mudança nas relações que se pretende estudar. Nessa perspectiva de inseparabilidade de teoria e práxis, torna-se desnecessário classificar ou delimitar o tipo de pesquisa apresentada.

2.1 Objetivos e questões de estudo

Estabelecemos como objetivo desta pesquisa:

- Avaliar os impactos de um projeto educativo nos discursos sobre Gênero e Desigualdade Social entre os jovens com faixa etária entre 14 e 21 anos, estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará Campus – Juazeiro do Norte.
- Caracterizar os sentidos e significados que os sujeitos/participantes deste estudo

atribuem as relações de gênero na sociedade brasileira.

E como questões de estudo:

- Como as relações de gênero são percebidas por jovens em uma fase de desenvolvimento marcada por profundas mudanças como a adolescência?
- De que maneira a geração atual, que tem um acesso a informações sobre questões de gênero mais ampliado e garantido por mídias e redes sociais, lida com esses conteúdos?
- De fato compreendem a teia social que está envolvida na manutenção da ordem patriarcal vigente?
- Como a escola responde as demandas sociais contemporâneas desse debate? Tais respostas são efetivas?

São algumas questões a serem respondidas para que possamos de fato intervir no ambiente escolar de maneira concreta, garantindo um ambiente democrático com igualdade de direitos.

2.2 Caracterizações do lócus do estudo: Os IFs e a Região do Cariri Cearense

As Instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte, das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909. A rede que formou a base nacional de educação tecnológica em 1994 surgiu a partir da transformação de escolas técnicas e agrotécnicas em Cefets na década de 1990. Após período de estagnação, em meados de 2008, a partir de uma reorganização das políticas de educação profissionalizantes surgem os Institutos Federais de Educação, que a partir daí entram em franco processo de expansão. Os Institutos surgem então com a missão clara de responder habilmente as demandas emergentes de formação profissional, a propagação de conhecimentos científicos, além de oferecer suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2011).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará com as Escolas

Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu no ano de 2008 instituído nos termos da Lei. nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Hoje, a instituição se vincula ao Ministério da Educação, sendo uma autarquia de natureza jurídica, detentora de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar.

No ano de 1995 quando ainda CEFET-CE, no processo de interiorização de suas unidades, inaugurou-se na cidade de Juazeiro do Norte as Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs), posteriormente *campus* do IFCE- Juazeiro do Norte. Com as mudanças políticas e reorganizações estruturais hoje o *campus* oferta cursos nas três modalidades de ensino, tendo como objetivo a formação técnica e tecnológica além da oferta de licenciaturas. Os cursos são: Técnico Integrado em Eletrotécnica, Técnico Integrado em Edificações, Técnico Integrado em Mecânica (modalidade EJA), Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Construção de Edifícios e Bacharelado em Engenharia Ambiental. Na modalidade de ensino à distância, oferta os cursos Técnico em Edificações, pela Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec), e Licenciatura em Matemática pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O *campus* de Juazeiro do Norte, lugar de realização da presente pesquisa, encontra-se localizado na região do Cariri cearense, que, devido especificidades regionais e econômicas, denomina-se a região das cidades de Crato, Juazeiro e Barbalha como Crajubar (Figura 01). Esse aglomerado urbano regional torna-se cada vez mais importante política e economicamente no estado do Ceará (QUEIROZ, 2015).

A região do Cariri compartilha uma identidade nordestina atrelada a força e resistência do masculino vinculada aos simbolismos retratado nas músicas (VERUNSCHK,2015), na literatura e em outras formas de cultura machista e patriarcal. Essa cultura se apresenta arraigada e subsiste com um sistema de violência evidenciado nos índices crescentes de homicídios em toda a região (Mapa da Violência, 2016). Analisar tais índices perpassa pela análise da construção de masculinidades na cultura nordestina algo que não pode ser feito sem a avaliação do papel da mulher e do feminino na hierarquia de poderes que se estabelece nessa cultura.

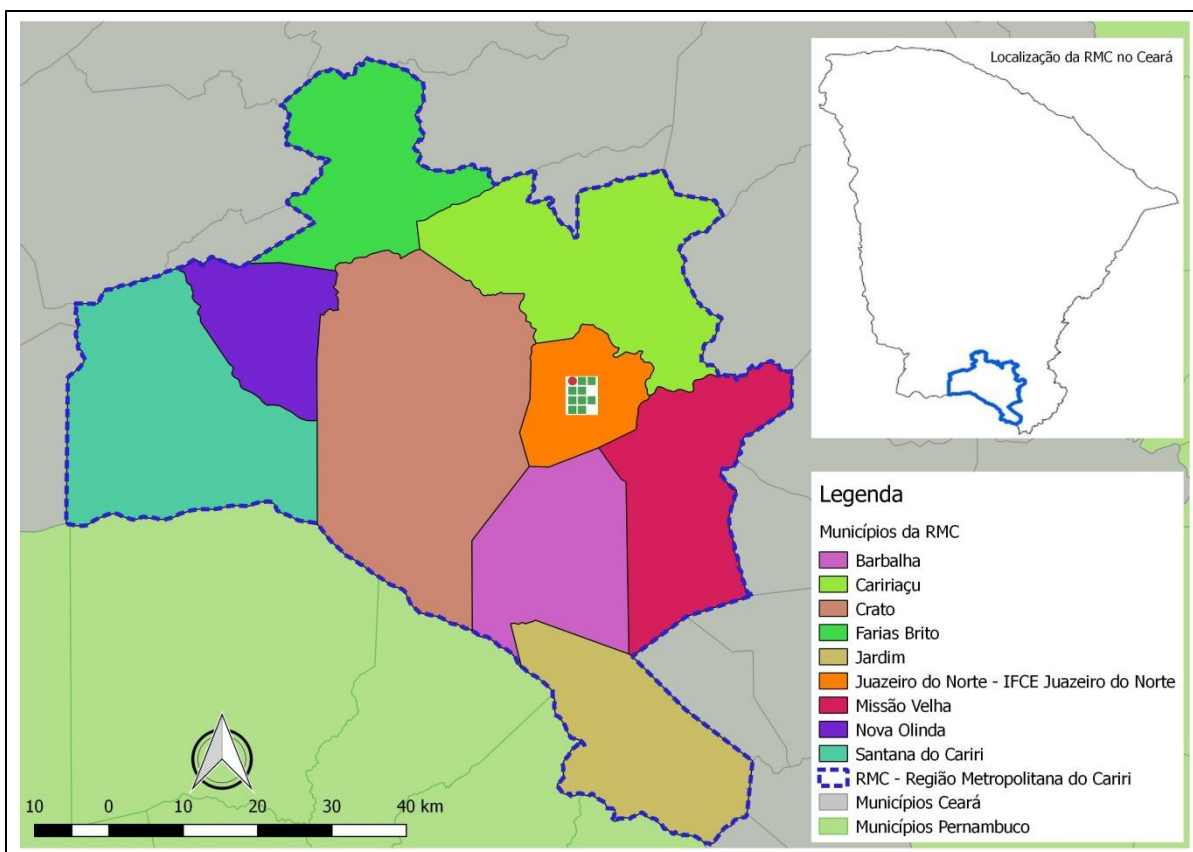


Figura 1: Localização da Região Metropolitana do Cariri

Fonte: Autora, 2018.

2.3 Cenário da Pesquisa: O Projeto de Direitos Humanos e um novo espaço para debate de gênero.

O Projeto de extensão “Formação Cidadã e Direitos Humanos” é desenvolvido no *campus* de Juazeiro do Norte desde o ano de 2015, estando regularmente cadastrado na plataforma Sigproext. No ano de 2016, com a implantação dos cursos técnicos integrados em tempo integral, optou-se por desenvolver o projeto em horário específico junto às turmas recém-criadas.

O objetivo do projeto é apresentar as principais temáticas em direitos humanos, promovendo um espaço de discussão na escola e proporcionando aos estudantes uma educação que garanta a formação de um sujeito ativo socialmente. Promovendo ações institucionais que criem uma cultura democrática no *campus*.

Dentre as temáticas centrais do projeto de formação cidadã e direitos humanos sempre estão as questões de gênero, em especial as desigualdades advindas dos papéis sociais distintos entre homens e mulheres. O enfoque em tais questões impulsionou as atividades

sobre esta temática a tomarem uma proporção mais ampla. No presente trabalho enfocaremos nas atividades específicas trabalhadas no módulo do projeto denominado Desigualdade de Gênero e Direitos Humanos.

Os encontros ocorrem uma vez por semana com duas horas de duração, tendo como metodologia a realização de atividades e dinâmicas de grupo, que promovem não só o acesso às informações centrais sobre a temática como também uma crítica e reflexão sobre como a questão de gênero afeta de maneira direta suas identidades e suas vivências. Os estudantes são instigados por meio de filmes, músicas, encenações e atividades diversas a desnaturalizarem os papéis sociais atribuídos a meninos e meninas e criticarem a maneira como a rigidez imposta por esses papéis produzem situações de preconceito e discriminação afetando ambos, porém de maneira mais contundente às mulheres.

3. PROJETO DESIGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISES E DISCUSSÕES

3.1 Caracterizações dos sujeitos/participantes da pesquisa

Este estudo se realizou com alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Edificações e Eletrotécnica na modalidade integral do *campus* Juazeiro do Norte. Os cursos de edificações e eletrotécnica têm entrada anual de 40 vagas. A entrada se dá mediante seleção via edital por meio de análise do currículo escolar.

No que se refere ao curso e suas características – ambos são ofertados em tempo integral, ou seja, o aluno passa grande parte do dia na instituição, tendo aula no período matutino e vespertino. O curso é ofertado na modalidade integrada, ou seja, o médio e o técnico concomitante.

O curso de edificações habilita o estudante a trabalhar com projetos, execução e acompanhamento de obras, conforme a legislação vigente, e disponibiliza alternativas para o uso de técnicas e materiais de construção. O profissional sai da sua formação com aptidão para atuar na execução de várias etapas do processo de construção. O curso também oferta a possibilidade para o egresso de ter um negócio próprio ou em parceria com outros profissionais, trabalhando no controle, planejamento, orçamento e construção da obra, sendo, portanto, um campo vasto de atuação profissional, além de ofertar o ensino médio concomitante. O curso tem duração de 3 anos com carga horária de 3.440 h.

O curso de eletrotécnica trabalha na formação de profissionais para a aplicação de conhecimentos técnicos e científicos sobre circuitos, dispositivos e equipamentos elétricos e eletrônicos aplicados a Eletrotécnica. O egresso termina o curso apto a exercer atividades relacionadas ao planejamento, à execução, supervisão, manutenção e operação de sistemas elétricos. O curso também tem duração de 3 anos com carga horária de 3.440 h e é concomitante a formação do ensino médio.

Os cursos em tempo integral no IFCE *campus* Juazeiro são uma experiência nova, com pouco mais de 2 anos de consolidação. Os mesmos cursos já eram ofertados anteriormente, porém a duração era de quatro anos e ofertado em um único turno. Diante do crescente processo de evasão dos estudantes, em especial motivados pelo crescente interesse de adentrar o ensino superior rapidamente, a gestão optou por ofertar o ensino médio integrado em tempo integral, o que exigiu vários ajustes em termos da organização curricular e de horário, os quais ainda passam por um processo de avaliação, dada a eminência do

término do primeiro ciclo de formação.

No primeiro ano do ensino médio técnico em tempo integral, em concordância com a ideia propagada pelos IFs de uma formação integral que contemple também a formação humana e para a cidadania, é destinada uma carga horária de 80 horas semanais para cada curso com intuito de que o setor de assistência estudantil da instituição, composto por uma equipe multiprofissional que tem suas prerrogativas descritas no PNAES (2010), desenvolva atividades na metodologia de projetos que versem sobre as mais diversas temáticas de acordo com as propostas elencadas pelos próprios estudantes quando da entrada na instituição.

Essa proposta deu a possibilidade de no ano de 2018, assim como nos dois anos anteriores, a temática de gênero e desigualdade social está entre as tópicos desenvolvidas. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada se desenvolveu a partir de projetos nas duas turmas do primeiro ano do ensino médio e técnico integral.

As atividades referentes ao trabalho em desigualdade de gênero ocorreram no período de 2 meses entre maio e junho de 2018, embora as turmas somem o quantitativo de 80 matrículas, as propostas desenvolvidas no horário de projetos se dão por adesão espontânea dos alunos, não estando todos os alunos matriculados presentes nas atividades. Nesse sentido, para que pudesse haver fidedignidade dos dados coletados, solicitou-se aos estudantes que somente os que responderam o primeiro questionário e participaram de ao menos 50% das atividades do componente de gênero respondessem ao segundo questionário, pois o objetivo do nosso trabalho é a compreensão das mudanças de discursos pré e pós-intervenção.

As Figuras 2 a 18 apresentam a variáveis sócio demográficas da população participante das atividades.

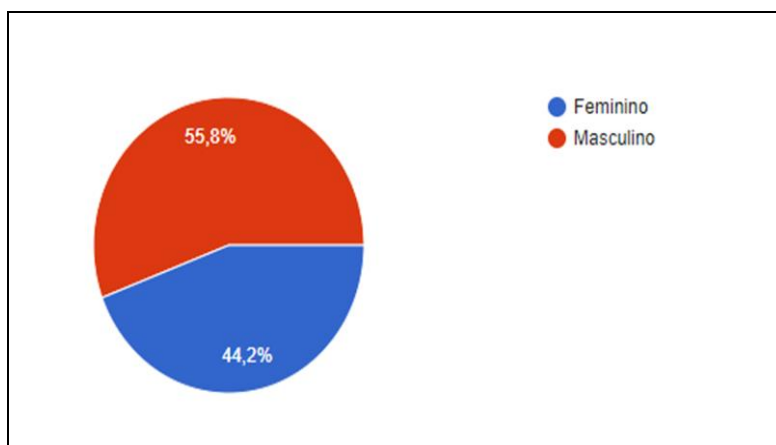


Figura 2: Sexo dos Participantes da Pesquisa

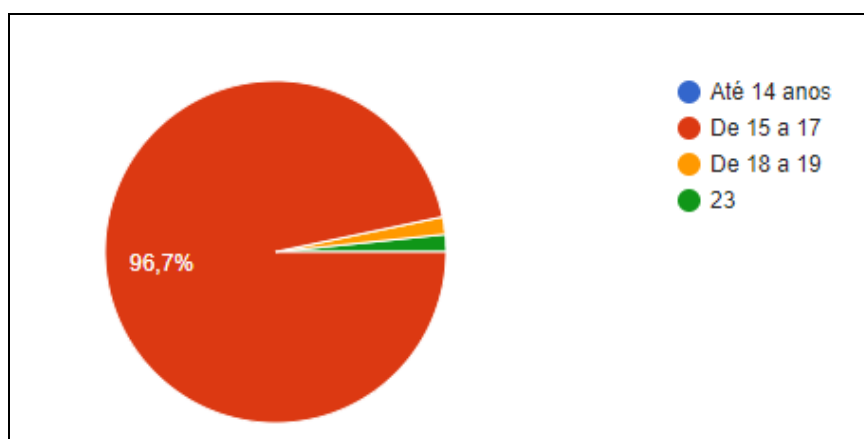


Figura 3: Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa

A faixa etária dos estudantes do médio técnico está entre 14 e 23 anos ou seja, estão de acordo com os ditames nacionais de idade para ingresso e possível conclusão do médio, como a maior parte dos alunos da instituição o grupo aqui apresentado é em sua maioria residente e nascido no interior do Ceará, entre Crato Juazeiro e Barbalha, os próprios números dos auxílios moradia do setor de assistência estudantil do campus, corroboram tal hipótese, não há nenhum estudante do Ensino Médio contemplado nessa modalidade de auxílio, já que pela faixa etária é preferível o curso no ensino médio próximo ou na mesma idade em que residem os pais dos estudantes.

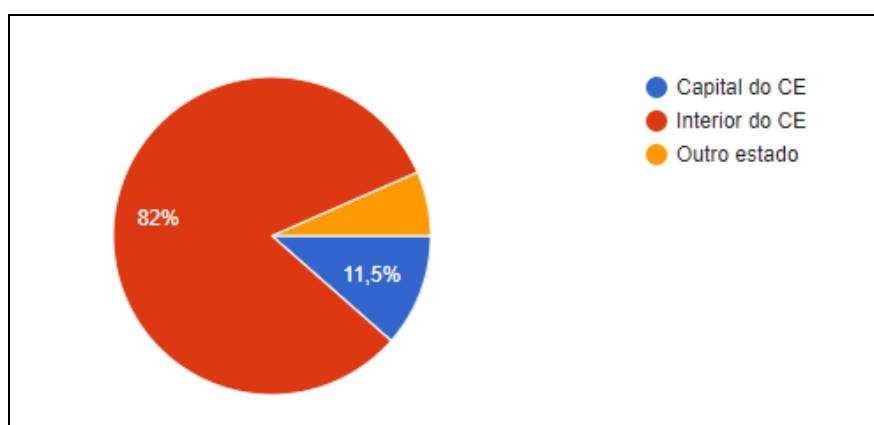


Figura 4: Procedência dos Participantes

No que se refere aos dados de cor e etnia é notável a dificuldade que alguns alunos

têm de se identificar em um campo específico, em sala de aula onde o questionário foi respondido eles sempre perguntavam a pesquisadora ou a algum colega qual era sua cor. Podemos inferir aí um indício da pouca familiaridade com temática, tão cara, especialmente no nosso país que ainda carrega muitos resquícios de um sistema escravocrata tão duradouro. Essa mesma dificuldade é assinalada nos dados do IFCE em números onde 175 alunos de um universo de 468 matriculados afirmaram não dispor de tal informação.

Mesmo com essa dificuldade 49,1% do grupo declarou-se preto ou pardo, tal fato atesta para a democratização do acesso a escolarização, especialmente nas instituições federais de ensino, que ocorreu na última década. É notória a mudança do perfil do estudante que hoje acessa tais cursos de formação, esse fato também se atesta pelo restante dos dados sociais e econômicos aqui apresentados.

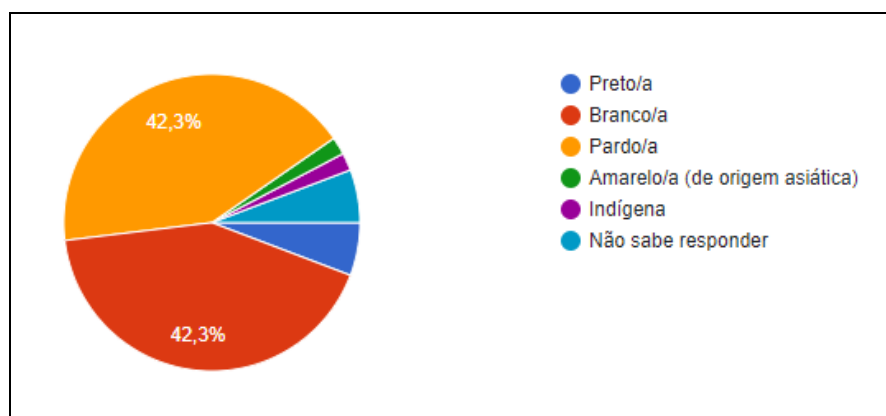


Figura 5: Declaração de cor/raça ou etnia

No que se refere a associação religiosa dos participantes o gráfico 6 apresenta uma variedade de respostas, aponta-se porém a prevalência do cristianismo sendo citado por 82,6 dos estudantes participantes da pesquisa, esse dado é de extrema relevância devido o pensamento judaico cristão balizar o pensamento ocidental sendo reservado um papel de submissão muito específico para as mulheres nos conteúdos bíblicos, nos debates em sala de aula é sempre corriqueiro que estudantes respaldem pensamentos misóginos e machistas em conteúdos bíblicos, creditando aos mesmos as distinções entre homens e mulheres na nossa sociedade.

O Brasil é um país que hoje abriga um forte movimento de igrejas evangélicas pentecostais ou neopentecostais, onde se professam discursos destoantes com as tônicas das discussões de gênero, é importante salientar a força que o discurso religioso tem sobre os

jovens e é compatível com o debate aqui proposto do alinhamento de várias instituições, inclusive as religiosas, na manutenção de um estado de desigualdade.

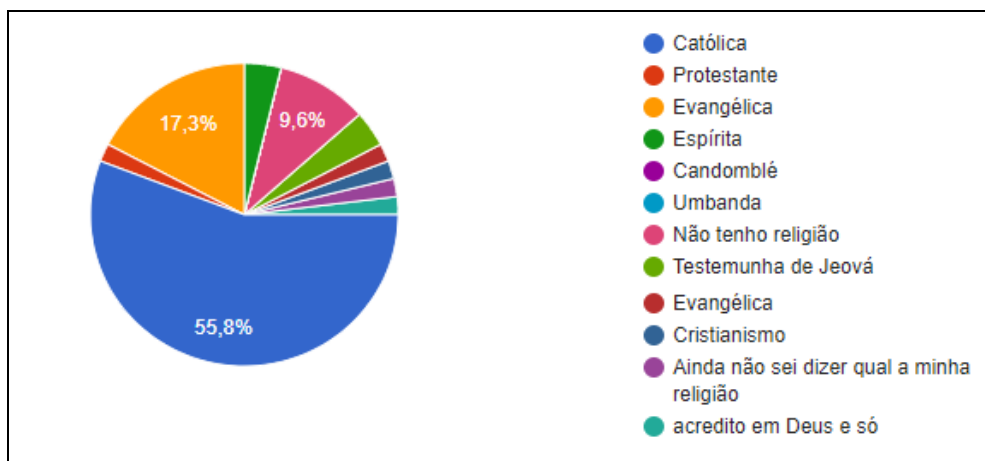


Figura 6: Declaração de religião
Fonte: Autora 2018.

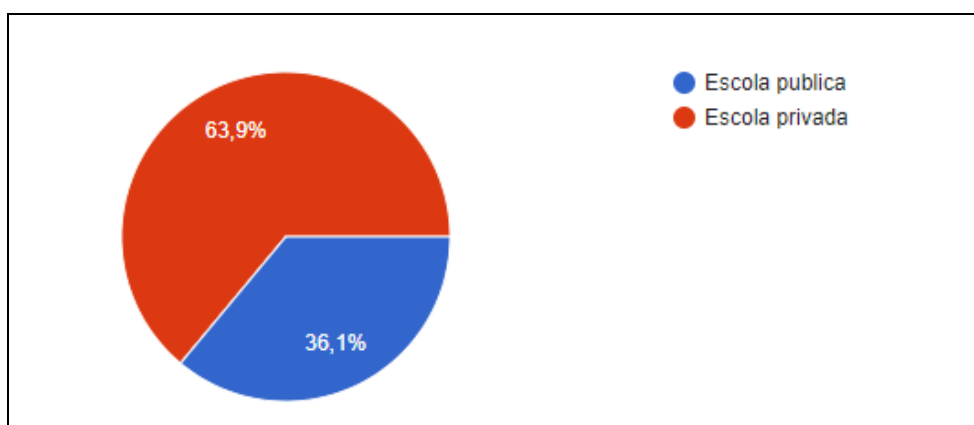


Figura 7: Onde cursou maior parte do Ensino Fundamental

A figura 7 nos traz informação importante sobre a procedência dos estudantes do instituto federal apesar das mudanças do processo de seleção dos estudantes e do avanço nas políticas afirmativas, ainda é elevado o número de estudantes que são oriundos de escolas particulares, tal realidade deve ensejar a pesquisa de políticas de acesso mais eficientes e contemplativas das redes federais.

No que se referem aos arranjos familiares, apresentados nas figuras 8, 9, 10, 11, 12 e 13, os dados dessa amostra já apresentam um padrão familiar, especialmente em termos de gênero, similar aos dados oficiais. As mães, no caso as mulheres da família, tem um nível de instrução superior aos pais, além de 14% delas serem as únicas responsáveis financeira da

família. Apesar de tais dados observamos incongruências em relação aos dados de nível educacional e aos dados de ocupação, no que se refere às mulheres (mães dos participantes) 31% da amostra é descrita como do lar, estando em torno de 55% exercendo alguma atuação laboral entre funções autônomas e formais, esse dado para os homens (pais dos participantes) chega à marca de 72% mesmo tendo grau de formação inferior.

Tal dado se mostra interessante pois há algum tempo que os dados oficiais do governo mostram uma maior entrada das mulheres nas universidades em relação aos homens e também um número mais elevados das mesmas nas instituições de ensino, isso no entanto ainda não se reflete em dados sobre os salários e postos de trabalho. Podemos então verificar que políticas públicas de democratização do ensino apesar de minimizar os impactos de desigualdade nas universidades ainda é pouco efetiva no mercado de trabalho, supondo que as políticas devem, portanto se estender para outros campos como empresas e setores públicos.

Ressaltamos também que qualquer política estabelecida em relação aos gêneros deve considerar seus modos de subjetivação, as mulheres por terem nos dispositivos amorosos e maternos seu lugar de subjetivação são empurradas para os ambientes privados, o lar via de regra, a própria legislação ao instituir a licença maternidade de forma distinta para mães e pais, já coloca a mulher no seu lugar social, as legislações funcionam também como dispositivos políticos e discursivos de controle social.

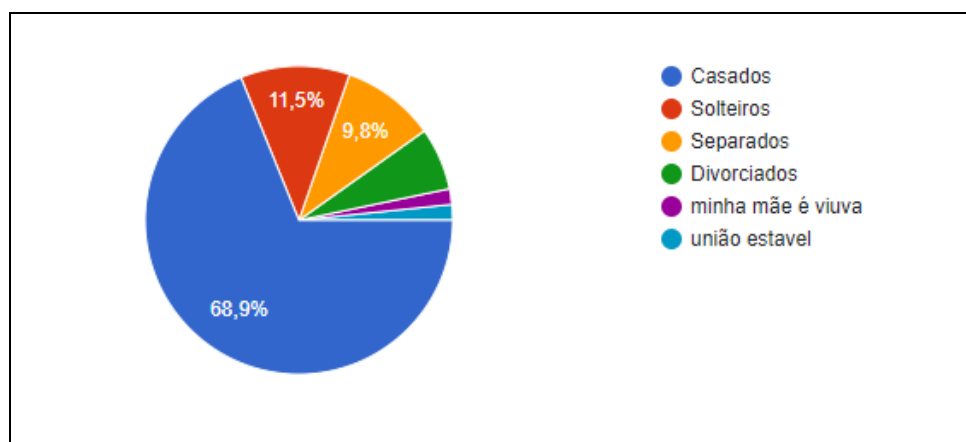


Figura 8: Estado civil dos pais

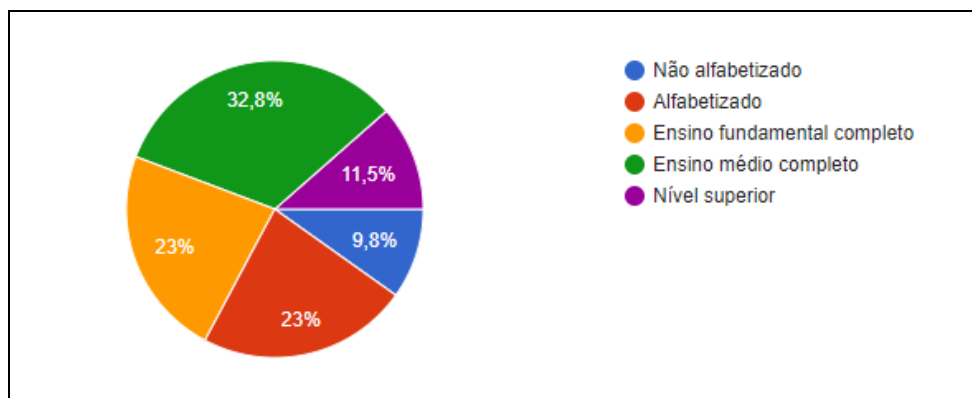


Figura 9: Nível de instrução do pai

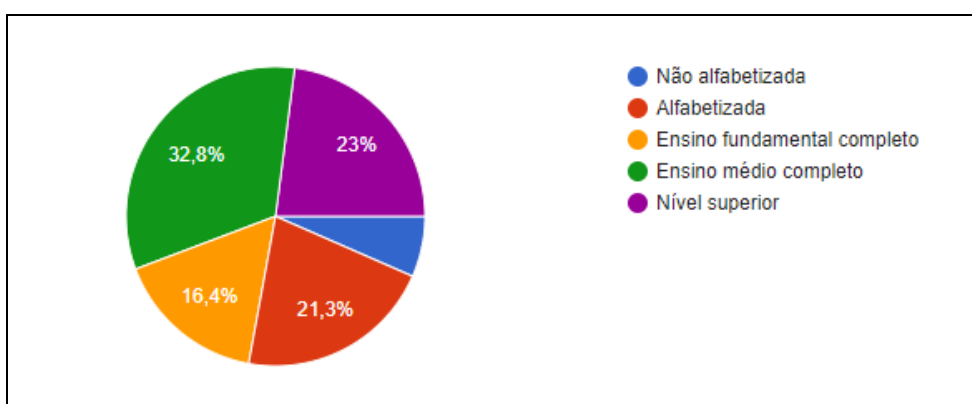


Figura 10: Nível de instrução da mãe

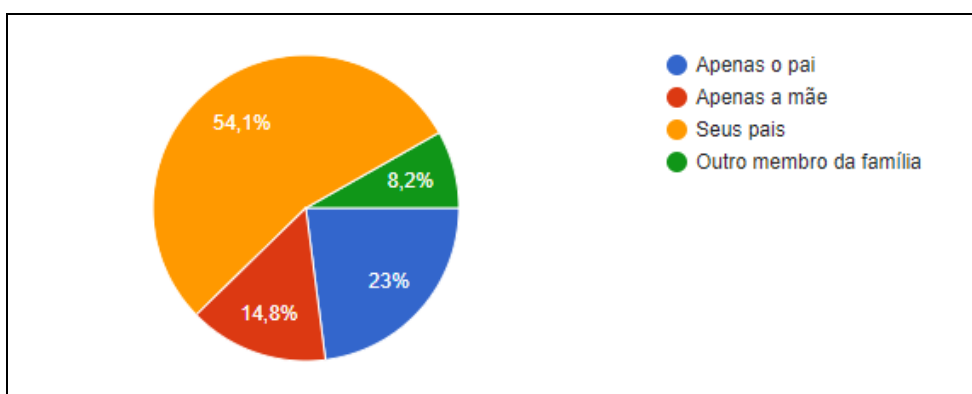


Figura 11: Responsável financeiro da casa

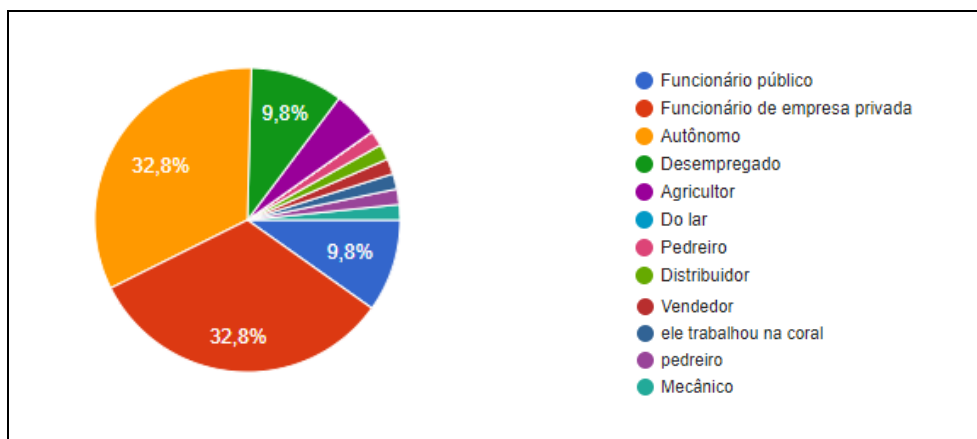


Figura 12: Ocupação do pai

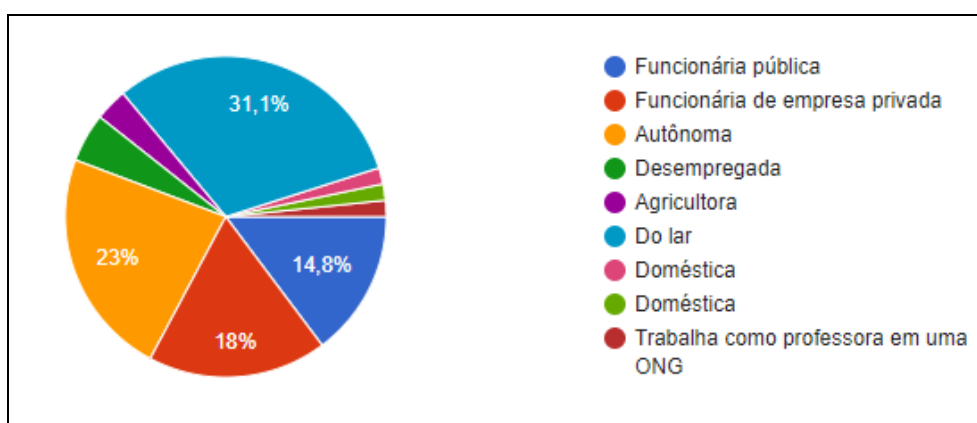


Figura 13: Ocupação da mãe

Na figura 14 estão apontados os dados referentes a renda, mais de 45% das famílias tem como renda mensal em média um salário mínimo, mesmo assim em média 75% dos participantes revela que sua moradia é composta por entre 4 e 6 moradores (Figura 15) , tal dado aponta uma renda per capita muito baixa, caracterizando o público do instituto concentrado em uma classe econômica específica, tal movimento se deve também a democratização do acesso a tais cursos e a políticas afirmativas e de cotas, no caso de tais turmas 50% das vagas são destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas.

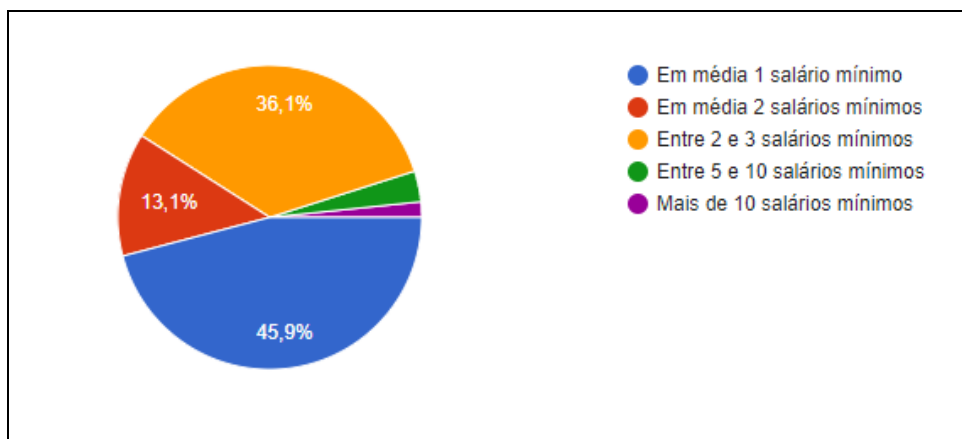


Figura 14: Renda Familiar

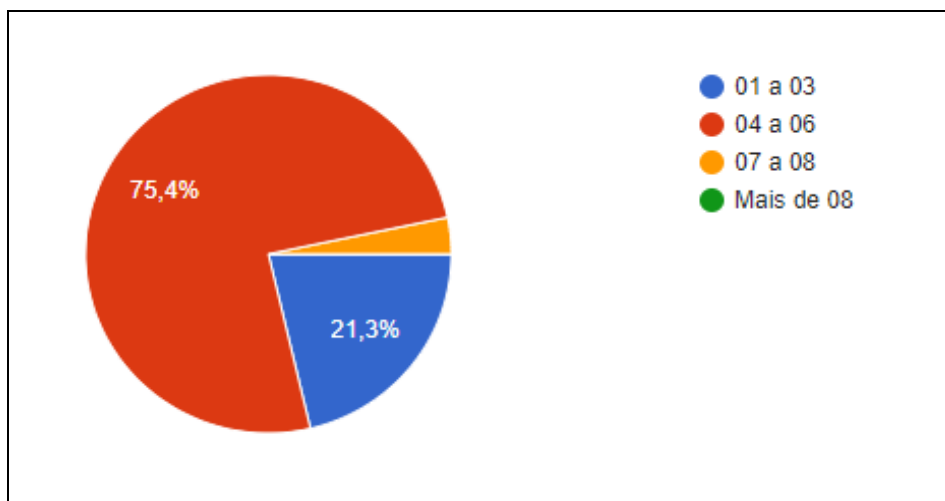


Figura 15: Quantidade de pessoas que residem na casa

No que se refere às condições de moradia um dado apresentado na figura 16 é relevante para nossa próxima análise 96% das residenciais possuem acesso à internet e 49% do tempo livre dos estudantes é utilizado acessando a mesma. Os movimentos sociais na última década tem ganhado força nas redes sociais, observaremos nas falas descritas no quadros abaixo um forte discursos identificável com o feminismo mesmo nas falas dos sujeitos antes da intervenção. Podemos concluir que as redes sociais são na contemporaneidade novos espaços de lutas que devem ser considerados em qualquer atividade dita pedagógica.

Para que possamos comparar os dados dos participantes com os dados gerais do IFCE – campus juazeiro as figuras 19 e 20 trazem um apanhado dos dados gerais da instituição, a mesma se configura com um quadro de 2.138 matrículas divididas entre 10 cursos de formação, estando à maioria dessas matriculas nos cursos de licenciaturas da instituição. Os

homens se apresentam em maior número em quase todas as modalidades de ensino, exceto no bacharelado, os dados reforçam a vocação dos cursos da instituição sempre associados ao masculino, que tradicionalmente os cursos técnicos e de tecnologias estiveram voltados para ao público masculino atrelado a ideia da maior habilidade dos homens com as disciplinas da área de exatas. Percebe-se que por mais que se produzam mudanças nesse sentido ainda é perceptível a disparidade entre os gêneros.

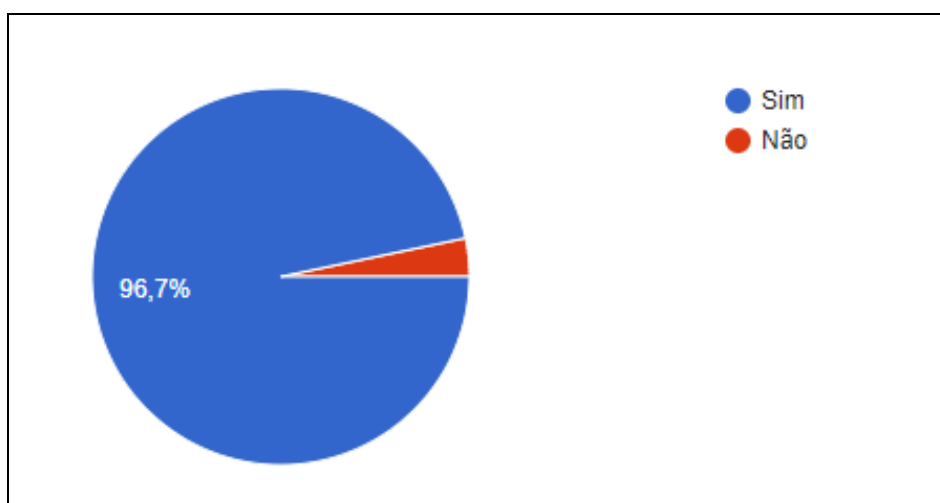


Figura 16: Acesso à internet em casa

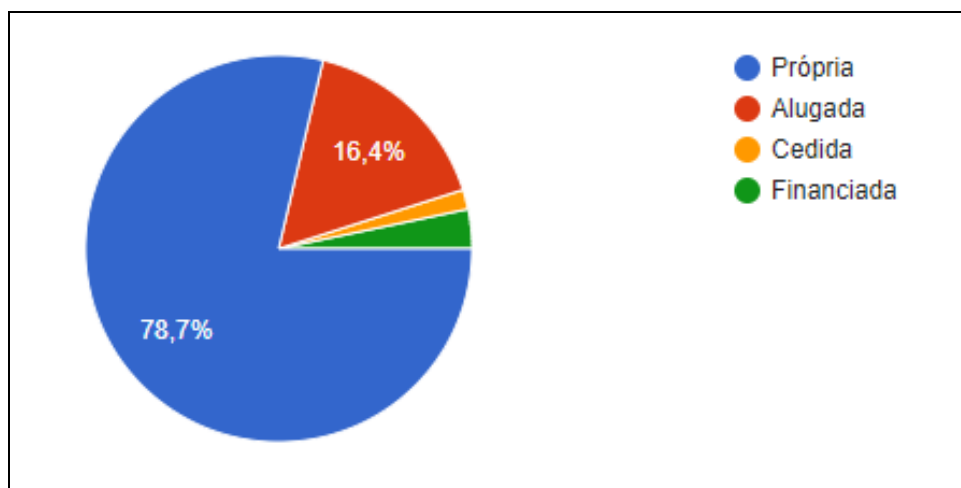


Figura 17: Estilo de Moradia

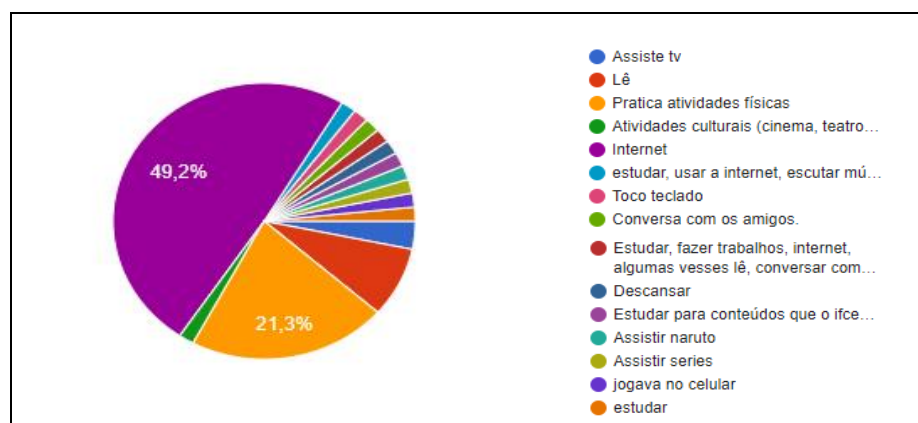


Figura 18: Hábitos nas horas vagas

Para que possamos comparar os dados dos participantes com os dados gerais do IFCE – campus Juazeiro as figuras 19 e 20 trazem um apanhado dos dados gerais da instituição, a mesma se configura com um quadro de 2.138 matrículas divididas entre 10 cursos de formação, estando à maioria dessas matrículas nos cursos de licenciaturas da instituição. Os homens se apresentam em maior número em quase todas as modalidades de ensino, exceto no bacharelado, os dados reforçam a vocação dos cursos da instituição sempre associados ao masculino, que tradicionalmente os cursos técnicos e de tecnologias estiveram voltados para ao público masculino atrelado a ideia da maior habilidade dos homens com as disciplinas da área de exatas. Percebe-se que por mais que se produzam mudanças nesse sentido ainda é perceptível a disparidade entre os gêneros.

| CURSOS, INGRESSANTES E MATRÍCULAS | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------|-------------|-------------|--------------|------------|-------------|
| Período Letivo: 2017/1 | | | | | | |
| | Técnico | | Graduação | | | Total geral |
| | Integrado | Subsequente | Bacharelado | Licenciatura | Tecnologia | |
| Cursos | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 10 |
| Ingressantes | 130 | 0 | 39 | 485 | 66 | 720 |
| Matriculados | 469 | 13 | 288 | 1.026 | 342 | 2.138 |

Figura 19: Cursos, ingressantes e matrículas
Fonte: IFCE, 2018

No que se refere à proporcionalidade de homens e mulheres nos diferentes cursos e modalidades temos ainda a predominância de homens entre os matriculados, diferença bem acentuada nos cursos técnicos integrados como observado na tabela abaixo:

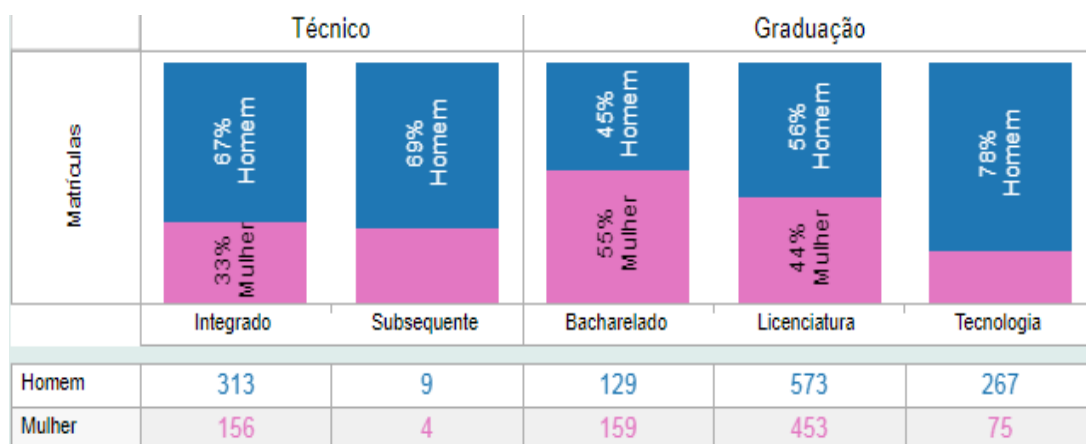


Figura 16: Proporcionalidade de homens e mulheres nos cursos
Fonte: IFCE, 2018.

3.2 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

Utilizaremos nessa perspectiva procedimentos “multimetodológicos”. Inicialmente realizaremos questionário aberto que serve a reconhecer as crenças dos estudantes sobre as diferenças entre meninos e meninas e os impactos na elaboração de preconceitos e atitudes discriminatórias que se coadunam a tais crenças.

Esse tipo de questionário de perguntas abertas caracteriza-se por orientar o entrevistado a responder de maneira mais elaborada emitindo opiniões utilizando para isso frases e orações completas (RICHARDSON, 2011). Gil (1999, p.128), define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O procedimento posterior refere-se à realização das atividades do projeto junto aos estudantes do primeiro ano do ensino médio dos cursos de edificações e eletrotécnica. Para tanto, a partir de diálogo entre pesquisador e os grupos formados de jovens entre 12 e 17 anos pretende-se definir as técnicas utilizadas – que podem versar entre leitura de textos, oficinas, vivências. Os encontros devem sempre ser avaliados pelo próprio grupo por meio de discussões e elaboração de questionários avaliativos, as atividades são realizadas

semanalmente tendo duração de dois meses.

Tal procedimento se baseia na ideia de que o processo pedagógico nos grupos de adolescentes deve considerar as dificuldades sentidas pelos participantes da pesquisa, seus questionamentos e possibilidades de resolução e transformação a partir da estreita relação desses sujeitos com os campos vivenciados.

Todas as atividades desenvolvidas no grupo serão facilitadas pela pesquisadora caracterizando assim a observação participante de acordo com Minayo (2010): esse tipo procedimento é “um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica” (2010, p.70). Segundo a mesma autora, “a filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém” (2010, p. 70).

O principal instrumento utilizado para a coleta de dados na observação participante é o diário de campo, sendo este o registro de todas as informações que não estão presentes nos materiais formais, como o questionário, esse registro pode se dar em um caderno ou por meio eletrônico (MINAYO, 2010).

Após realização das atividades propostas, ocorrerá a aplicação de um segundo questionário com o intuito de comparar as informações a priori e a posteriori da realização das atividades em grupo. Além de versar sobre a experiência da participação no grupo, observaremos as possíveis mudanças de pensamento e concepções frente à questão da desigualdade de gênero.

As análises dos dados coletados, tanto no diário de campo quanto nos questionários aplicados, serão analisados à luz da teoria crítica enquanto método de pesquisa.

Todos os sujeitos serão devidamente informados sobre o tema e objetivos da pesquisa através de termo de consentimento livre e esclarecido onde será também garantida à preservação da privacidade, a autonomia para desligar-se quando desejar, e acesso a esclarecimentos sempre que requeira.

Os dados que se seguem foram coletados em três momentos distintos da pesquisa. No primeiro momento, solicitou-se aos estudantes que respondessem ao questionário semiestruturado. Subtende-se que, nesse primeiro momento, os participantes verbalizarão a partir dos conhecimentos que já possuem acerca da temática da desigualdade de gênero.

No segundo momento, foram realizadas as intervenções propostas pelo projeto de desigualdade de gênero. Durante dois meses, realizamos atividades que, por meio de variadas

metodologias, propunha-se a discutir as questões referentes às desigualdades de gênero e seus impactos na sociedade e na vida cotidiana dos participantes.

Num terceiro momento, o questionário inicial foi reaplicado com o objetivo de perceber mudanças discursivas mediante a participação dos estudantes nas atividades. O questionário final também traz três questões as quais solicitam uma avaliação dos participantes sobre as atividades desenvolvidas e seu impacto em mudanças perceptivas dos sujeitos sobre as questões de gênero.

O questionário se divide em cinco blocos de análise: no primeiro, verificamos se há um reconhecimento das desigualdades entre homens e mulheres na nossa sociedade e se essa diferença pode ser justificada por pretensas diferenças biológicas; no segundo, o questionário versa sobre os estereótipos de gênero que se inscrevem em diferentes contextos sociais como em casa, na escola; no terceiro, verificamos os discursos sobre a sexualidade e os modos de subjetivação provenientes das distinções entre comportamentos de homens e mulheres nas relações amorosas e afetivas; no quarto, discutimos como a violência surge nesse contexto de desigualdade e se apresenta como sintoma das relações desiguais de gênero e dos modos de subjetivação enraizados na nossa sociedade. Por fim, os participantes avaliaram sua participação no projeto e a percepção da possibilidade do mesmo como espaço de mudanças.

A seguir os resultados e as discussões de cada bloco do questionário.

3.3 Sessão 1 – A percepção sobre as desigualdades e sua gênese

O questionário traz uma afirmação e solicita-se ao estudante que marque somente uma assertiva indicando se concorda ou discorda com a afirmação, posteriormente é solicitado que ele justifique a sua resposta. O primeiro gráfico apresenta a diferença das respostas objetivas entre a aplicação do primeiro e do segundo questionário, o quadro 1 que se segue ao gráfico 1, apresenta uma amostra dos discursos de justificativa, vejamos:

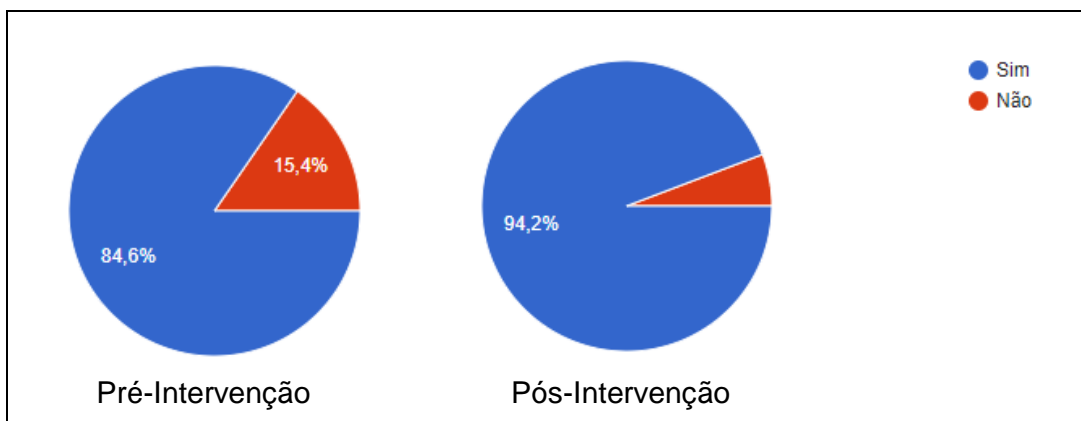


Figura 21: Existem diferenças entre homens e mulheres na nossa sociedade?

Os dados aqui apresentados demonstram que na pré-intervenção já tem um número elevado de assentimento com a pergunta sobre as diferenças entre homens e mulheres, o pós-intervenção demonstra que se acentuou ainda mais o número de estudantes que acreditam numa diferença entre homens e mulher no nosso contexto social. É importante, no entanto trazer as falas dos sujeitos que referenciam as afirmativas:

Quadro 1: Discurso pré intervenção

| |
|--|
| “Assim, não é muita diferença, mas existe principalmente desigualdade social” |
| “Sim, nós sempre deixamos os homem superiores as mulheres, pra eles é mais fácil encontrar emprego,tomar certas decisões,ele tem autonomia mais cedo e etc” |
| “Mesmo com muitas mulheres lutando para ter um lugar na sociedade igual ao do homem, ainda existem muitas diferenças entre ambos os sexos. Mais claramente existe certa dificuldade maior para as mulheres.” |
| “As mulheres, principalmente, sofre muito com a desigualdade de gênero, em vários ambientes e circunstâncias. Seja no trabalho ou em casa. Há a distinção de salário no trabalho e em casa sofre com a família conservadora que a proíbe de coisas que antes eram consideradas errôneas” |
| “Um fato é que as mulheres ganham menos que os homens em termos de trabalho mesmo tendo as mesmas formações que eles” |
| “Os homens têm mais chance de emprego os homens tem mais voz” |

Identificamos nas falas o reconhecimento dos participantes da situação desigual entre homens e mulheres. Atenta-se para o fato de muitas vezes os participantes identificarem as falas como sendo externas a si. Lima e Vala (2004), em artigo amplamente divulgado sobre as novas formas de preconceito e racismo que se expressam na sociedade moderna, já apontam o surgimento de novas e diversas formas de preconceito. O texto traz uma análise muito consistente sobre o racismo em contextos diversos como a Europa, os Estado Unidos e o

Brasil. Podemos, nesse sentido, fazer um forte paralelo com o que encontramos aqui em nossa pesquisa sobre preconceito e estereótipo de gênero.

Assim como ocorre em relação ao racismo que se expressa das mais variadas formas e que, por tal motivo, muitas vezes encobre as marcadas desigualdades, observamos fenômeno semelhante quando das falas sobre homens mulheres e seus papéis distintos. “As pessoas, face às pressões da legislação anti-racista e dos princípios da igualdade e da liberdade apregoados pelas democracias liberais, começaram a expressar seu preconceito de uma forma mais sutil e velada. É nesse quadro que se começa a falar de “Novos Racismos” ou de “Novos Preconceitos” (LIMA e VALLA, 2004, p, 403).

Podemos fazer um paralelo entre as descobertas apresentadas por Lima e Vala em 2004 e as aqui retratadas, anteriormente falas sexistas e misóginas eram amplamente difundidas e aceitas, devido ao status social que garantia a desigualdade e a ratificava. Atualmente, diante da amplitude do debate, assim como se ampliaram os debates sobre o racismo, os preconceitos se dão de forma mais sutil, disfarçado muitas vezes em pequenos comportamentos, em algumas piadas, tornando-se velado e encoberto por falas como “eu não penso assim”, mas a maioria da sociedade ou “foi sem querer” quando flagrado proferindo qualquer discurso discriminatório.

Devemos compreender as sutilezas apresentadas em alguns discursos vejamos a fala a seguir:

“Ainda existem pessoas q acham q a mulher deve cuidar da casa enquanto o homem sai pra trabalhar”

Claramente o preconceito está fora do sujeito, permeia a sociedade, porém eu me excludo desse contexto social, observo que ele se apresenta, porém não me identifico como parte do sistema de preconceito. Podemos inferir uma dificuldade em aceitar aquilo que se pensa e que se sente em relação a determinados grupos sociais por ser “discriminável” expressar de maneira clara nossos preconceitos atualmente.

“Na nossa sociedade ainda existem várias ideologias machistas, algumas que nós nem mesmo percebemos por sempre convivermos cercados com isso. É uma diferença que vem de muito atrás, onde a mulher é sempre vista como inferior ao homem, o que simplesmente me aborrece, porque não consigo imaginar nenhuma justificativa para tal fato ter começado a acontecer. Mulheres e homens têm diferenças biológicas, isso é fato científico, mas eles se completam como humanos e sociedade e devem ter os mesmos direitos”
“É inevitável não termos diferenças”

Aqui se verifica um pensamento conformista, que se ampara no reconhecimento da desigualdade advinda de uma ordem natural das coisas, a desigualdade biológica é tida como

“naturalizante” das desigualdades sociais, sendo pouco reconhecida a historicidade de tais conceitos. Os conceitos cientificistas ainda permeiam os debates de gênero, ao longo das intervenções em sala eram frequentes as justificativas das diferenças biológicas para os diferentes papéis atribuídos a meninos e meninas.

Nesse sentido, também é importante perceber que o discurso cientificista e racionalista, que é prevalente nas sociedades industriais desde o iluminismo, funciona para balizar certos conceitos, destituindo muitas vezes do seu simbolismo e afetos. Fato este que, de certo modo, desfavorece uma percepção mais empática de tais diferenças, o projeto da racionalidade em vistas a uma sociedade mais justa e igualitária como nos alertaram Adorno e Horkheimer (1985) fracassou, a busca desenfreada pela razão apartou os sujeitos de aspectos essenciais da vida humana. Os efeitos disso se revelam na fala e se ratificam nas ações cotidianas.

Quadro 2: Discurso pós intervenção

| |
|--|
| “na nossa sociedade tem essas diferenças, mas não deveríamos deter-se as essas diferenças pois somos iguais” |
| “há diferenças entre homens e mulheres tanto fisicamente quanto psicologicamente” |
| “Os homens são mais privilegiados em relação às mulheres, sempre vai existir diferença entre ambas” |
| “Os homens as vezes são considerados superiores, no trabalho, em casa e muitos lugares, pois hoje em dia as mulheres encontram muitas dificuldades por que ela não é “valorizada” na sociedade, a sociedade de hoje em dia ainda é muito machista” |
| “hoje em dia mesmo com a igualdade em lei as mulheres são desmoralizadas tanto em trabalho tanto em casa em sociedade e diversos lugares” |

No quadro 2, nas respostas ao questionário pós-intervenção, vemos uma mudança importante no que se refere às justificativas sobre a desigualdade. Nesse caso 94, 2 dos participantes afirmaram haver diferenças entre homens e mulheres e pontuaram a diferença hierárquica mais fortemente apontando o lugar desprivilegiado da mulher em relação ao homem e conseqüentemente as lutas que devem ser travadas para que mudanças ocorram. A fala a seguir ilustra o reconhecimento das lutas nesse campo: “*existem diferenças, por isso as mulheres (e alguns homens) Lutam pelos direitos feministas*” (sujeito da pesquisa).

No que se refere ao reconhecimento da gênese da desigualdade nas relações sociais, foi notória a mudança discursiva. O quadro abaixo exemplifica como os participantes

começaram a observar como as diferenças sociais entre homens e mulheres têm sua historicidade, e nasce da distinção que fazemos entre homens e mulheres ao longo da história. Reconhecer tal gênese é fato primordial para que os conceitos sobre as questões de gênero sejam de fato compreendidos e “resignificados” pelos estudantes, pressupõe-se que uma mudança no discurso pode de fato produzir mudanças nas maneiras de se vivenciar as questões de desigualdade.

Quadro 3: Discurso pós intervenção

| |
|--|
| “Pois mediante as inúmeras formas de conscientização circuncisos ao tema, este é consequência do arcaico, o que pondera sua alta resistência a ser quebrada na sociedade, segundo o pensamento humano” |
| “Existem sim diferenças entre homens e mulheres na sociedade, como as diferenças salariais em um mesmo cargo (onde os homens ganham mais que as mulheres), modo de ser visto (onde a mulher é sempre vista como frágil e o homem como forte) e diversas outras que estão ligadas diretamente as machismo presente na sociedade desde muito, muito tempo atrás” |
| “É uma consequência de diversos fatores passados de geração a geração. Desde a antiguidade, as mulheres sempre foram vistas como inferiores, sendo submetidas aos homens e não tendo nenhum direito. Com o decorrer do tempo alguns desses parâmetros foram mudando, mesmo assim essas diferenças estão bem presentes na sociedade atual” |
| “existe diferença quanto aos papeis assumidos socialmente” |
| “Tanto no trabalho; com contratações, promoções e aumentos de salário; como em casa; com padrões sociais pressionando a maneira de agir; há uma diferença de julgamento em relação ao gênero. infelizmente, mesmo sendo iguais a maioria das pessoas fazem essa distinção no tratamento” |

Vejamos que realização de tais atividades não envolvem apenas a busca de uma tomada de consciência cognitiva. Além disso, entendemos que os sujeitos devem se colocar nesses locais de fala e sentir em termos afetivos o quão danoso é a distinção de gênero tanto para os meninos quanto para as meninas.

Nesse processo de reconhecimento de fala, a partir do diário de campo, foi perceptível a importância de atividades de vivência e mudanças de papéis, quando os meninos eram chamados a interpretar os papéis femininos, apesar da caricatura habitual em fazê-lo, os mesmos eram levados à tomada de consciência sobre as possibilidades de subjetivação que são dados a ambos através da fala.

Talvez essas atividades justifiquem no pós-intervenção os discursos que enfatizam a busca por igualdade e justiça social como os apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4: Discurso pós intervenção

| |
|---|
| “as mulheres se encontram em um local de ataque constante, sendo rotulada como "sexo frágil", o que não é verdade. As mulheres estão tão aptas quanto os homens em todos os fatores e quesitos no modo como os dois são tratados e nos assuntos relacionados a sua vivencia em sociedade, é inegável que existem diferenças entre o homem e uma mulher” |
| “como todos os homens pensão que mulher só serve pra lava prato isso é totalmente mentira mulher pode ser o que ela quiser isso que é verdade“ |
| “hoje em dia mesmo com a igualdade em lei as mulheres são desmoralizadas tanto em trabalho tanto em casa em sociedade e diversos lugares” |
| “Sim, existem diferenças que a sociedade impôs que acabam sendo injustas para umas pessoas, pois todas (independente do gênero) têm a mesma capacidade” |
| “Todos somos diferentes, pensamos diferentes, etc... Porém, a capacidade de exercemos trabalhos iguais é a mesma. Onde a sociedade ignora, enfatizando o homem como instrumento de maior "custo benefício". Como um ser humano racional, posso afirmar que o mesmo não passa de uma mentira. ambos sexos são capazes de exercer trabalhos iguais” |

Outro ponto que deve ser salientado e observado é a importância de aceitação e reconhecimento da hierarquia que produz a desigualdade de gênero. Os homens têm certos privilégios por lhe serem reconhecidos os espaços públicos como seus espaços de subjetivação, é inevitável que os homens ocupem posições sempre superiores na nossa sociedade. O reconhecimento disso não deve vir atrelado a um revanchismo feminino ou à “culpabilização” dos homens pelo estado de submissão das mulheres. É importante reconhecer os prejuízos que a formação da subjetivação masculina traz para a vivência dos meninos. Nos debates em sala de aula, era frequente que a facilitadora mediasse o discurso no sentido de provocar nos meninos um senso de responsabilização também nas lutas das mulheres, pois a igualdade de gênero também é benéfica aos homens.

As falas no quadro 5 ilustram o reconhecimento da hierarquia produzida pela distinção dos papéis de gênero:

Quadro 5: Discurso pós intervenção

| |
|--|
| “Somos diferentes biologicamente não no que se diz a respeito como seres sociais as pessoas sempre falam que o homem é mais valorizado que a mulher” |
| “São diferentes em relação ao trabalho as atividades domésticas por que as mulheres são pouco valorizadas na nossa sociedade” |
| “Homens são mais "privilegiados" exercem os maiores cargos” |
| “Por que na nossa sociedade o homem tem mais oportunidades que a mulher; e a mulher é desvalorizada” |
| “Nossa sociedade é muito machista. Temos como exemplos em trabalhos, ruas, escolas...” |
| “Existem diferenças no trabalho, na escola e na nossa própria sociedade como um geral” |
| “Sim os homens tem mais privilegios na nossa sociedade do que as mulheres” |

“Os homens são mais privilegiados em relação às mulheres, sempre vai existir diferença entre ambas”

Quanto à gênese dessa desigualdade, reconhecida pelos estudantes na pergunta inicial, a afirmativa presente no gráfico 2 traz uma afirmativa de que a natureza seria a responsável por tal diferenciação. O gráfico 2 aponta uma mudança significativa na resposta a afirmativa, o número de estudantes que mudou sua resposta quanto a afirmativa foi em torno de 20%, o que nos possibilita inferir que após a intervenção houve um reconhecimento da gênese histórica e cultural da distinção entre os sexos.

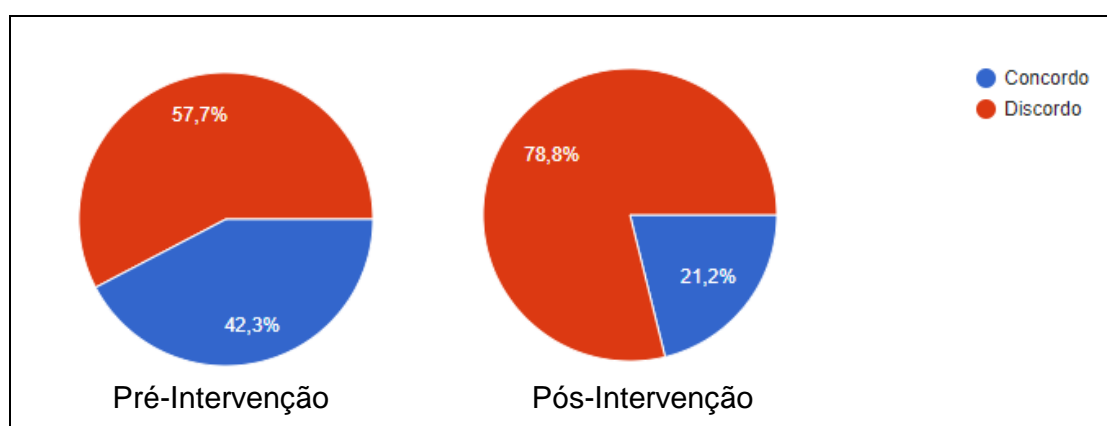


Figura 22: “Homens e mulheres são naturalmente diferentes, por isso tratamos meninos e meninas de maneira distinta”

No quadro 6, apresentamos as justificativas apresentadas no questionário anterior à intervenção. As falas dos participantes são construídas por meio de um discurso de justificção biológica. Não nos causa estranhamento que assim o seja especialmente de sujeitos que se constroem a partir do sistema escolar, onde o discurso científico é vigente. O discurso biológico gera efeitos de verdade sobre os corpos, servindo a significação dos mesmos, a naturalização das desigualdades dificulta aos estudantes enxergar possibilidades de mudanças na estrutura social. Abaixo no quadro 6 as falas que ilustram tal concepção:

Quadro 6: Discurso pré intervenção

“Na minha opinião,seria incômodo tratar uma mulher do mesmo que trata um homem,ou vice-versa. Pois já nasceram diferentes. Tem coisas que não convém”

“Sim. Naturalmente há está diferença, porém, partindo da concepção de sexo, os sexos jamais serão iguais, havendo pois para cada gênero, uma ideologia a se mostrar, e, conseqüentemente a se respeitar”

“pois o que acontece no corpo de um garoto nao é a mesma coisa do que o de uma menina e isso pode interferir nos seus sentimentos”

“São diferentes no físico,mas tem a mesma capacidade de pensar e saber o que é certo ou

| |
|--|
| não” |
| “Por que cotidianamente se depararemos com situações que exigirão uma maneira diferente de tratar a pessoa considerando seu Sexo” |
| “Sim acho que algumas coisas devem ser tratadas de maneiras distintas mas não serem distorcidas do modo que são hoje não é porque somos mulheres que devemos ser consideradas o sexo frágil” |
| “Mesmo sendo naturalmente diferentes os direitos são os mesmos” |
| “Embora sejam naturalmente diferentes, meninos e meninas devem ser tratados com os mesmos direitos e deveres perante a sociedade” |
| “Homens e mulheres são sim, naturalmente, biologicamente diferentes. Porém, modo de criação, cada pai, mãe, ou responsável Deve ter o seu” |
| “Concordo, pois todos somos diferentes em questões psicológicas, podem existir pessoas parecidas, mas iguais não” |
| “Podem até ser diferentes, mas isso não implica que não podem ser iguais” |
| “Embora não muito discrepantes devem haver certas diferenças quanto ao tratamento entre meninas e meninos” |
| “A única coisa diferente é o corpo, pois o resto é tudo igual, não tem por que tratar as pessoas diferentes” |
| “Mas a diferença é só o órgão genital, mas eu acho isso uma forma de preconceito” |
| “Sim, são diferentes e devem ser tratados diferentes, mas não com menos respeito” |
| “Homens e mulheres são biologicamente diferentes, mas dentro da sociedade, devem ser tratados de maneira igual” |

No discurso pós-intervenção apesar de ainda haver imputações a natureza como sendo a origem da desigualdade já se observam as falas de respeito ao diferente e de luta por igualdade, a percepção do caráter social dos conceitos de gênero torna as desigualdades passíveis de mudanças e as falas dos participantes vão nesse sentido:

Quadro 7: Discurso pós intervenção

| |
|--|
| “Homens e mulheres são naturalmente diferentes sim, mas devem ser tratados de maneira igual, pois são todos cidadãos iguais perante a lei” |
| “Sejam diferentes ou não, devem ser tratados da mesma maneira, afinal, são todos seres humanos” |
| “Mesmo sendo diferentes esteticamente, não devemos tratar eles de maneira diferente, mas com o mesmo respeito e o mesmo afeto” |
| “Algumas meninas são delicadas assim como alguns meninos são brutos, mas não é por isso que devem ser tratados diferentes” |
| “A diferença esta na nossa cabeça” |
| “Tratamos meninos e meninas diferentes porque desde sempre temos essa ideia errada de que a mulher é feita pra casar e cuidar da família” |
| “Claro que eles são diferentes, mas isso não justifica a maneira como são tratados” |
| “Tratamos assim, pois é algo já imposto pela sociedade e pela história” |
| “São todos iguais” |
| “Diferentes por terem órgãos genitais? somos TODOS IGUAIS” |
| “Tem que tratar os dois da mesma maneira” |

| |
|--|
| “São de maneiras diferentes por causa da educação dada pelos os pais” |
| “Tudo questão de criação...” |
| “Todos estão ligados de forma igual na sociedade, então devem ser tratados de forma igual” |
| “Apenas a sociedade cria meninos e meninas diferentes” |
| “Somos iguais” |
| “Quando tratados de formas iguais eles podem "escolher" como se sentir” |
| “Totalmente uma besteira, todos somos iguais” |

No Gráfico 1 e 2, também fica evidente uma mudança de opiniões e também de discursos em relação a essas diferenças e estereótipos. Pode-se observar que, posteriormente a intervenção – como mostra os quadros 2, 4, 5 e 7 – os discursos trouxeram uma percepção mais social sobre as desigualdades. As falas em certa medida passaram a desconstruir o “biologicismo”, implicando toda a sociedade na construção, e também desconstrução das desigualdades.

3.4 Sessão 2 – Os modos de subjetivação e os estereótipos de gênero

No segundo bloco de perguntas, buscou-se compreender quais as percepções dos estudantes quanto ao comportamento desejado socialmente de meninos e meninas, o objetivo é entender como os participantes reconhecem a construção das feminilidades e masculinidades em diversas instituições sociais, como família e escola.

Tais perguntas visam reconhecer estereótipos presentes em campos diversos, pois seguido ao reconhecimento das diferenças e de sua gênese na ordem do social é importante que os participantes possam identificar os estereótipos de cada gênero para compreender as consequências da “estereotipação” nas desigualdades e preconceitos

No questionário, arguiu-se sobre as expectativas dos comportamentos de meninos e meninas em três contextos sociais distintos: a casa e a escola, e as relações amorosas/afetivas. Na sessão dois do questionário, as perguntas eram somente abertas sendo solicitado que os participantes dissertassem livremente sobre suas crenças. O quadro 8 apresenta uma amostra das respostas mais representativas sobre as expectativas dos comportamentos em casa:

Quadro 8: Discurso pré intervenção

| |
|---|
| “Que meninas fiquem mais em casa e auxilie a mãe, meninos são mais livres pra saírem de casa ou não fazer nada” |
| “Menino: Não faz nada Menina: Tem que ajudar a mãe em casa” |

| |
|--|
| “Desde a infância é fácil perceber as diferenças entre o comportamento de meninos e meninas. Enquanto os meninos correm, competem, lutam e aprontam sem parar. As meninas costumam ficar reunidas sentadinhas, dividindo seus brinquedos e conversando. Mais de uma década se passa e a cena segue sem grandes alterações” |
| “O menino seja másculo e estude, enquanto a menina deve cuidar da casa e da sua beleza” |
| “Espera-se que as mulheres façam as tarefas da casa e que os homens trabalhem e tragam dinheiro” |
| “os meninos jogam vídeo game e as meninas limpam a casa” |
| “meninas fazer as coisas e os meninos ajudar” |
| “Das meninas, se espera que cuidem dos afazeres domésticos. Dos meninos, se espera que façam o que querem, inclusive nada em relação aos afazeres domésticos” |
| “Que meninas façam as atividades caseiras, e que o menino brinque na rua com os amigos” |
| “Que os meninos sejam mais bagunceiros e as meninas mais quietas” |
| “Na casa é o local onde abrange o machismo, pois muitas vezes o termo casa é algo ligado a mulher de acordo com a atual sociedade, mas são espaços para os dois gêneros” |
| “Em casa a população diz que menina que tem que fazer as atividades domésticas. devem ajuda a mãe nós trabalhos de casa e brincar com brinquedos de meninas(feminino) e os meninos só devem brincar de joga bola etc, porque os são os menino, não devem tá fazendo trabalhos de casa, porque eles são meninos...” |
| “Espera-se que as meninas saibam cozinhar, limpar, lavar, etc. E dos meninos, não espera-se nada” |

Assim como no primeiro bloco de perguntas antes da intervenção, os participantes apresentam uma fala condizente com o que o senso comum e as práticas sociais elegem como comportamentos típicos de meninas e comportamentos típicos de meninos. Quando se trata do lar, é ampliada a percepção de que os afazeres domésticos desde muito cedo são responsabilidade das meninas. As expectativas em relação às mulheres estão vinculadas ao lar e à maternidade.

Os dispositivos de subjetivação estão aqui demonstrados e representam em grande medida o que todas as tecnologias de gênero produzem por meio de sua rede engendrada de “generificação”. Os jovens de hoje se apropriam de tais discursos na internet e em redes sociais, espaços que devem ser amplamente considerados em qualquer análise sobre a juventude pós-moderna, a comunicação e os modos de organização de vida estão cada vez mais dependentes da internet e das formas de socialização que advêm dela.

Arelado a esses dados os discursos posteriores a intervenção apresentada no quadro 9, demonstram substratos de uma percepção de possibilidades de mudanças, os jovens reconhecem as desigualdades das funções do lar, mas avaliam que deve haver uma mudança

na distribuição de tarefas, pois não reconhecem mais a naturalização de que essas práticas devam ser exclusivamente realizadas por mulheres. As falas reforçam que as responsabilidades dos afazeres domésticos são tanto de homens quanto de mulheres.

Quadro 9: Pós-intervenção

| |
|--|
| “ajudem sem restrições de gêneros” |
| “Ainda muito pequenos já começamos a lidar com as expectativas que a sociedade deposita sobre cada um. Já na infância, entraremos em contato com uma lista de predileções, afazeres e tarefas específica construídos socialmente como “coisa de meninos” ou “de meninas”. Eles gostam de azul, de futebol e não choram. Elas gostam de rosa, de bonecas e são comportadas” |
| “os dois tem que sustentar a casa não só o homem, os as tarefas devem ser divididas igualmente para cada um, não só para a mulher, um precisa ajudar o outro” |
| “Eles devem fazer as mesmas atividades, pois o sexo não vai interferir nas suas atividades” |
| “Se espera que os dois se comprometam com as tarefas domésticas, que ambos contribuam, pois não são apenas as meninas que usufruem do materiais, objetos, etc.” |
| “os meninos e meninas dividem as tarefas e se ajudam” |
| “o respeito pelos pais e a obediência aos mesmo” |
| “meninos cuidado das irmãs e meninas cuidam da casa mas isso não é verdade meninos também podem cuida da casa e meninas cuida das irmãs” |
| “geralmente as mulheres são criadas para os afazeres domésticos, mas não faz sentido; porque um homem não vai deixar de ser homem se ajudar ou ate mesmo cuidar completamente da casa” |
| “Que ambos ajudem nas tarefas, coisa geralmente é mais cobrada das meninas que dos meninos” |
| “Que façam as atividades domésticas que precisam ser feitas (independente se a pessoa que realizará seja um menino ou uma menina)” |
| “Que os meninos não pensem que podem mandar nas meninas” |
| “igualdade nas atividades domésticas” |
| “Tanto as meninas como os meninos devem se ajudar nas tarefas domésticas e ambos podem realizar as mesmas tarefas” |
| “Que os dois se comportem de forma mais espontânea e se sintam mais livres” |
| “Meninas: ajudem nas tarefas domesticas. Meninos: ajudem nas tarefas domesticas” |
| “os dois ajudando a mãe a arrumar a casa” |
| “mesmos deveres e mesmo tratamento em relação a educação” |
| “Meninas : ajudar nas tarefas de casa e também se divertir. Meninos : ajudar nas tarefas de casa e também se divertir.” |
| “Que os dois faça os mesmos serviços, sem ter ninguém dizendo que " HOMEM NÃO PODE OS SERVIÇOS DE CASA.” |

| |
|---|
| “Ambos devem contribuir de forma igual nas atividades de casa, independentes de quais sejam ajudar a mae a fazer as coisas em casa e deixar de dizer que essas coisas e pra mulheres e meninas” |
| “As garotas cuidem dos afazeres domésticos, enquanto o garoto não deve, por questões de tabus, fazer o mesmo” |

O quadro 9 nos apresenta os principais exemplos de uma mudança significativa nos discursos sobre os papéis de gênero na casa. É perceptível. As falas por vezes reconhecem a desigualdade existente, porém adotam um discurso “problematizador”, ao se referir as desigualdades sempre a caracterizam como socialmente impostas.

O quadro 10 apresenta a percepção dos participantes sobre os modos de subjetivação de meninos e meninas na escola e a partir das regras instituídas dentro do processo de escolarização, o quadro apresenta uma amostra das respostas apresentadas diante da pergunta – O que se espera do comportamento de meninos e meninas na escola?

Quadro 10: Discurso pré intervenção.

| |
|---|
| “Menino: Sempre é mais teimoso não se comporta. Menina: É mais quieta e interessada nos estudos” |
| “Complementares, são co-responsáveis diante da família, sociedade, empresas, governos e cultura pluralista. Porém, na etapa escolar, meninos e a meninas diferem em seus ritmos de maturação, em seus interesses, inquietudes, gostos, formas de socializar-se, de reagir diante de idênticos estímulos, maneiras de brincar, afetividade e comportamento. Determinando diferentes formas de aprendizagem, exigindo aplicação de métodos e técnicas pedagógicas diferentes para meninos e para meninas” |
| “Os meninos estão mais aptos ao mundo do conhecimento/trabalho” |
| “Que as meninas se mostrem mais comportadas que os meninos” |
| “Espera-se que as meninas sejam estudiosas, organizadas e tirem notas boas. Já dos meninos, espera-se que eles sejam mais esportivos e não liguem tanto pros estudos” |
| “Meninas organizadas e meninos mais distraídos” |
| “Meninas: que estudem e não arrumem problemas sejam sempre "certinhas", pois você é uma mulher. Meninos: Que estudem e não arrumem problemas mas fora isso tudo é válido” |
| “Meninas comportadas meninos danados” |
| “Ambos têm a responsabilidade de estudar e dar o seu melhor, embora tenho a tendência de achar que as meninas são mais dedicadas que os meninos em relação aos estudos” |
| “As meninas sempre são vistas como as mais certinhas, e os meninos como os mais bagunceiros” |
| “Menina tem que se comportar e menino pode bagunçar” |
| “As meninas geralmente estudam mais que os meninos” |
| “O principal é estudar e que tenha igualdade” |
| “Se comportar da maneira q achar conveniente” |
| “Ambos fazem a mesma coisa” |
| “Na escola todos somos iguais e não temos diferenças” |

“Creio que se espera os mesmo dos dois, que aprendam e tenham oportunidades”

Algumas respostas evidenciam o estereótipo de gênero que determina quais comportamentos são adequados para meninos e meninas. No final do quadro, destacamos os discursos que salientam uma suposta liberdade dos sujeitos na escola para se comportarem de acordo com suas vontades. O discurso da liberdade e da individualidade é um discurso que está presente na pós-modernidade e muitas vezes sedimentam as ideias de mérito próprio e de esforço pessoal como fator preponderante da construção de si e de seu modo de vida. São conceitos que colaboram com as ideias neoliberais que colocam no sujeito a responsabilidade pela sua realidade social.

No quadro 11, apresenta-se amostras das falas pós-intervenção. Os discursos apontam uma igualdade de deveres e de direitos diante da instituição escolar; a unicidade nesses discursos nos mostra que as concepções sobre a escola e também sobre a educação estão assentadas na premissa de que na escola pode atuar no sentido de promoção de igualdade.

A escola sempre se encontra em um lugar de contradição onde as forças de resistências contra a normatização do sistema se insurgem, as falas dos estudantes vão nesse sentido. Adorno vislumbra a educação nesse espectro dicotômico entre a imposição da submissão e da passividade e um lugar de superação das mesmas. Apesar das características que transformam a escola em um lugar de disciplinamento como descrito por Foucault, é nesse mesmo espaço que podemos trabalhar para construir subjetividades mais éticas. Os estudantes ao falarem de um espaço escolar que respeita a diversidade e promove possibilidades de igualdade entram em concordância com as suposições das possibilidades de mudanças presentes na educação, o quadro 8 traz amostras dos discursos mais recorrentes no pós intervenção.

Quadro 11: Discurso pós intervenção

| |
|---|
| “eles devem aprender desde pequenos e principalmente na escola que tanto as meninas tanto os meninos são iguais com direitos iguais;que ambos são livres pra dar sua opinião ou qualquer outra coisa que queiram” |
| “Os dois devem estudar” |
| “Que os dois são capazes pra tudo, ambos têm a mesma capacidade” |
| “Que os dois são capazes pra tudo, ambos têm a mesma capacidade” |
| “Na opinião, que ambos se esforcem e tirem boas notas” |
| “Que façam as atividades assistam aulas e tenham respeito por todos” |
| “Que os meninos e as meninas conversem mais uns com os outros e que não tenham preconceito de ter amigos com gênero oposto” |

| |
|--|
| “Que as atividades educativas sejam amplas e abertas para qualquer indivíduo independente do seu gênero” |
| “Que os dois se comportem de formas iguais seguindo as leis que regem a instituição” |
| “Meninas: estudem para conseguirem o seu próprio dinheiro. Meninos: estudem para conseguir o seu próprio dinheiro” |
| “Os meninos devem estudar para serem grandes empresários e as meninas devem estudar para exercerem cargos "amenos" para elas” |
| “sem preconceito nenhum entre as partes” |
| “Embora não seja a única responsável por essa condução, as famílias têm um papel importante na promoção da igualdade de gênero. Quando a criança tem a oportunidade de acessar outros discursos sobre o que é ser menino e ser menina, ela consegue criar um autoconceito muito mais poderoso. ambos precisam estudar” |
| “Convivência fraterna, atentando-se ao respeito como centralidade” |
| “Se espera compromisso responsabilidade de ambos, porém ainda há pessoas que ainda pensam na exclusividade da escola ao homens, apesar de já ser um grupo quase extinto” |
| “Ambos têm a expectativa de tirar boas notas” |
| “Ambos participam academicamente e evoluem seus conhecimentos” |
| “Comprometimento e comportamento” |
| “meninas nas escolas podem jogar bola com os meninos podem jogar carimba e outras coisas” |

Na última pergunta da sessão, em concordância com as propostas de intervenção que utilizam o mesmo percurso temático do questionário, nos aprofundamos nas desigualdades entre meninos e meninas nas relações amorosas e afetivas, o intuito é trazer as desigualdades de gênero para o cotidiano dos adolescentes, e para a própria rotina escolar, já que muitos desses comportamentos afetivos se dão no próprio ambiente escolar, pois é onde os mesmos passam a maior parte do seu dia.

Quando tratamos de questões que se referem à fase de desenvolvimento onde os sujeitos estão, fica mais fácil construir elaborações mais significativas. A fase da adolescência em que grande parte se encontra é marcada pelas descobertas da sexualidade e por suas vivências. É evidente que a descoberta dos prazeres do nosso corpo e da vivência dos nossos desejos está, pois, inscrito em um jogo de regras sociais que elenca o que é normal e permitido e o que é anormal e, portanto, deve ser proibido.

Nesse jogo, estão muito bem definidos os papéis impostos a meninos e meninas quando da descoberta de sua sexualidade, os meninos são estimulados a vivência de uma vida sexual ativa, enquanto as meninas têm como princípio se abster de práticas sexuais que a condenem a ser “mal vistas” e “mal faladas” pelos colegas.

Como se sabe, o poder está imbricado em cada uma dessas relações, sejam elas entre os amigos das escolas, nos seus primeiros relacionamentos amorosos e na maneira como

escola pais e professores simbolizam essa vivência da sexualidade. Devemos reconhecer o poder que emerge em todas essas relações e que em todo o tempo produz verdades, o que Foucault denomina de regime de verdade, que vai garantindo que os dispositivos de subjetivação de meninos e meninas se perpetuem em concordância com a sexualidade “experienciada”. A sexualidade que é socialmente aceita e que está balizada nos preceitos da “heteronormatividade”.

O poder seria essencialmente o que, ao sexo, dita sua lei. O que quer dizer, primeiramente, que o sexo se encontra por ele sob um regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. O que significa, em seguida, que o poder prescreve ao sexo uma ‘ordem’, que funciona ao mesmo tempo como forma de inteligibilidade: o sexo se decifra a partir de sua relação com a lei. O que quer dizer, enfim que o poder age pronunciando a regra: a tomada do poder sobre o sexo se faria pela linguagem ou melhor por um ato de discurso criando, do fato mesmo que se articula, um estado de direito. Ele fala, e é a regra. (FOUCAULT, 1976 p.119).

Por meio dos discursos proferidos pelos adolescentes, podemos subentender as verdades que lhes são prescritas e o que é permitido aquele corpo experimentar na vivência de suas sexualidades. Os desejos e os prazeres são construídos por meio de ditames, muitos deles forjados em discursos médicos que ditam quais práticas são permitidas dando-lhes o sentido de normalidade. O Quadro 12 apresenta uma amostra das respostas mais representativas quanto ao que se espera de meninos e meninas nas relações amorosas e afetivas.

Quadro 12: Discurso pré intervenção

| |
|---|
| “Que homens sejam mais dominantes e mulheres mais obedientes” |
| “Meninas são mais românticas” |
| “Menino: Pega várias Menina: Tem que ter só um porquê se não ele é vadia” |
| “O homem tenha atitude, pague a conta e seja pouco emotivo. A mulher deve ser carinhosa, cuidar do seu corpo e estar a disposição” |
| “Que as meninas sejam mais carinhosas, frágeis e românticas, já os meninos são postos como aquele que está em um relacionamento apenas para diversão” |
| “A sociedade espera que as mulheres tenham submissão aos homens” |
| “Se espera q o homem seja o machão blá blá blá (ata) e a mulher uma moça indefesa q cuida da casa e dos filhos” |
| “Meninas: tem que prestar atenção em dobro pois você é a responsável por fazer o relacionamento feliz, não ele é você ,tem que aturar certas coisa pois você não pode recusar nada para se marido ou namorado. Meninos: Vou ser bem mísera acho que nas relações eles são bem mais despreocupados não todos mais a maioria não se importa em conversar, saber o que está acontecendo em relação a sua parceira acho que é mais questão de prazer” |
| “As mulheres que fazem tudo elas que tem que ficar na bad e os homens podem sair” |

| |
|---|
| “É esperado que as meninas sejam as mais carinhosas da relação, enquanto os meninos têm mais desejo sexual” |
| “Meninos ter que tomar atitude meninas esperarem” |
| “O homem trabalha e a mulher fica em casa fazendo atividades domésticas, como cuidar dos filhos e etc” |
| “As vezes as meninas são mais submissas aos meninos, pois eles querem |
| “As meninas sempre são mais sensíveis e são mais delicadas e os homens ele é a pessoa que sempre estará lá pra proteger sua amada...” |
| “Geralmente, se espera que o menino seja o lado mais forte do relacionamento, proteja e cuida da menina” |
| “Espera-se que as meninas sejam mais carinhosas, comunicativas e mais maduras, enquanto os meninos sejam mais apressados e “donos da situação”” |

A mesma pergunta respondida após a intervenção apresenta algumas diferenças sutis, no mesmo sentido das demais, após a intervenção os discursos mostram-se mais combativos aos ditames das construções sociais, as falas partem do reconhecimento da desigualdade para a urgência em mudar o que está posto o quadro 13 apresenta os discursos.

Quadro 13: Discurso pós intervenção

| |
|---|
| “Geralmente os homens é que tem poder sobre tudo só que não devia. Igualdade para todos” |
| “Ambos terem a liberdade de terem amigos (as) sem ser o companheiro (a), saírem, se divertirem” |
| “Os dois têm que mostrar sentimentos” |
| “Deve haver confiança em ambos os lados, pois só assim cultivarão um relacionamento saudável e feliz |
| “Os meninos para de se sentir dono das meninas e as meninas se conscientizarem que elas não são objetos” |
| “Reciprocidade e respeito independente da pessoa na qual está se relacionando “ |
| “As mulheres sempre são mais cariosas, sentimentais etc e os homens são mais protetores, fortes etc., mas isso é o que a sociedade coloca nas nossas cabeças que tem que ser, mas é totalmente o contrario e também os homens não podem ser mais sensíveis etc” |
| “Que sejam eles mesmos, e esqueça padrões que a sociedade impõe” |
| “Espera-se uma relação amigável sobretudo, recorrendo a total liberdade diante das decisões por cada um dos indivíduos” |
| “Respeito a liberdade do seu parceiro e um convívio saudável” |
| “Que as meninas podem pagar contas quando forem sair com as amigas e amigos e os meninos com os amigos e as amigas” |
| “Que os dois demonstrem afeto, e não tenham medo de mostrar seus sentimentos” |
| “Que os meninos não pensem que devem ser agressivo com as mulheres e não querer manda nelas, por exemplo dizer como deve se vestir” |

“Deve ser uma relação de companheirismo, onde dentro de uma relação afetiva ou amorosa, tanto os meninos quanto as meninas compartilhem seus sentimentos, suas dores e se ajudem mutuamente”

Nessa segunda sessão do questionário, são evidenciadas as percepções quanto à diferença entre meninos e meninas, podemos perceber como a diferenciação entre esses atores ainda está investida de mitos e ideias de naturalização das diferenças, especialmente nos discursos pré-intervenção, quadro 8, 10 e 12, observa-se também a naturalização das diferenças, atribuição de características de passividade docilidade as mulheres e de força e dominação aos homens.

No gráfico 3, apresentamos uma afirmativa quanto aos meninos e seus modos de subjetivação

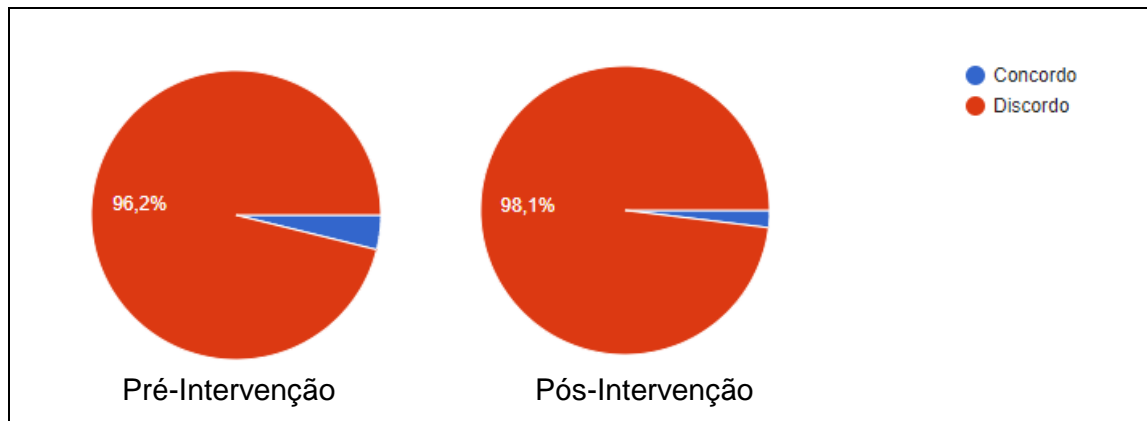


Figura 23: “Os homens devem ser sempre fortes e evitar demonstração de sentimentos”

A proposta de dirimir desigualdades não pode ganhar força sem que os homens se insiram nos debates e se tornem também conscientes de suas limitações impostas por um sistema binário “autoimposto”. O trabalho pedagógico aqui apresentado tratou de anunciar aos homens jovens como os estereótipos de gênero também são prejudiciais a sua formação enquanto sujeitos, além de tolher várias formas de ser do homem, impedindo muitas vezes de experiência novas formas subjetivação.

O gráfico número 3 apresenta uma afirmativa que revela um estereótipo masculino vinculado à força e à insensibilidade, na época da racionalidade como princípio central dos arranjos da sociedade pós-industrial, não podemos estranhar a relação socialmente criada entre os “homens” as “masculinidades” e a racionalidade. Os atributos de sensibilidades estão vinculados à fraqueza; nesse caso, necessariamente ao feminino. Não seriam pois desejáveis aos homens demonstrações afetivas, pois estas ganham uma denotação ruim vinculada ao

feminino e à fraqueza.

Apesar de hierarquicamente superiores no que se refere ao ordenamento do sistema patriarcal, não se pode desconsiderar os danos também impostos aos homens por esse esquema binário. Vinculada ao desenvolvimento da masculinidade está sempre colocada a supressão de emoções primárias; não à toa os homens apresentam altos índices de transtornos mentais sem de fato chegarem as clínicas médicas e psicológicas devido a certos tabus sociais.

Não podemos negar que essa supressão de sentimentos muitas vezes se vincula a comportamentos violentos, que na socialização dos meninos é relativizada e por vezes estimulada, desde muito precocemente pelos modos de subjetivação “autoimpostos” aos meninos. É-lhes negado o contato com seus sentimentos, inclusive com suas frustrações, o que os impedem de lidar de forma mais elaborada com aquilo que se sente. A repressão desemboca por vezes em comportamentos pouco adaptativos, não se é estranho que os índices de violência tenham suas taxas mais elevadas da população masculina.

Existe um paradigma naturalista no que se refere aos homens e suas relações: em primeiro lugar, a dominação masculina forjada numa suposta superioridade do homem em relação a mulher; em segundo lugar, a “heteronormatividade” compulsória, que nos faz pensar que todas as relações só se estabelecem por meio do binômio homem/mulher ou masculino/feminino (LANG, 2001).

Observamos, no entanto, que, no que se refere aos reconhecimentos vinculados aos estereótipos masculinos, eles já estão bem solidificados entre os participantes dos debates também, não é pois difícil pregar a igualdade quando se engloba a classe dominante.

No quadro 14, observamos as falas pré-intervenção que reconhecem os sentimentos como próprios dos seres humanos estando, portanto, os homens passíveis de demonstrá-los. Desde Beauvoir (1986), que atesta por meio de suas teses que a própria ideia de humanidade se refere a figura do “homem” sendo a mulher o seu oposto, podemos então perceber que os próprios conceitos de humanidade se vinculam a racionalidade “própria” do homem, os direitos individuais, que são base do nosso sistema de símbolos culturais desde a revolução francesa se alicerça no modelo de um “homem” dito universal.

Quadro 14: Discurso pré-intervenção

| |
|--|
| “Os homens devem demonstrar seus sentimentos sim, são poucos mas homens também são sentimentais” |
| “Somos seres humanos, todos nós possuímos sentimentos” |
| “Todos somos humanos,então todos temos sentimentos,e ninguém é de ferro” |

| |
|--|
| “Ele tem que demonstrar seus sentimentos sim.. Não é porque é homem" que vai da um de fortão” |
| “O homem deve mostrar quem ele realmente é, seja forte ou não, ele deve demonstrar seus sentimentos, e deve ter acima de tudo, respeito com o próximo” |
| “Homem também tem sentimentos |

Como nos quadros anteriores quando se muda numericamente pouco, e nesse caso quase nada, entre um discurso e outro, podemos atestar que nos discursos pós-intervenção, apresentados aqui no quadro 15, sempre se encontram justificativas sociais e culturais, o que nos atesta que a intervenção serviu para embasar discursos menos “naturalizantes”, descortinar a natureza social das coisas possibilita entrarmos em um campo de ação muito seguro. A proposta de educação ou de formação de Adorno (1995), que está contemplada em toda teoria crítica pressupõe uma transformação da realidade, a teoria crítica se lança a questionar o próprio conceito da razão iluminista que se instrumentalizou ao logo do tempo destituindo a razão de seu sentido inerente de formação dos sujeitos para a emancipação.

O conteúdo de discursos nos quadros pós-intervenção aqui apresentados demonstram que a razão pode e deve ser ponto de uma educação emancipatório e assim o é quando se atrela ao escrutínio de emoções e de sentimentos e dos simbolismos próprios da cultura. A ideia de neutralidade científica é danosa para promoção de uma educação crítica. Os participantes, durante a intervenção, eram sempre levados a dissecar os conteúdos ditos neutros com a intenção de compreender a origem histórica e social do mundo e das coisas. Acreditamos que, só por meio de tal compreensão, podemos nos lançar na proposta de mudar a sociedade.

Quadro 15: Discurso pós intervenção

| |
|--|
| “Quem é que deve ser fraco né? Porem eu não acho que só porque se é sensível aos sentimentos dos outros e aos seus isso lhe torne menos homem, na verdade eu penso o contrario, acho que quanto mais insensível alguém é, mais desumano ela também se torna” |
| “A sociedade tem na cabeça que os homens devem agir de forma mais “rígida” sem demonstrar sentimentos, mas cada pessoa devia mostrar o que sente independente do gênero” |
| “Eles são humanos então eles têm que mostrar seus sentimentos e deixarem de querer sempre ser forte” |
| “O homem também tem sentimentos” |
| “Homens também são seres humanos e podem se abrir em uma relação, não devendo ser sempre exigido “masculinidade” dos mesmos” |
| “É um estereótipo que deve ser quebrado. Os homens podem demonstrar seus sentimentos, isso não os torna menos fortes ou menos “homens”” |

“Essa afirmação vem desde o berço então o que deve mudar é a educação dos pais”

Fonte: Autora, 2018.

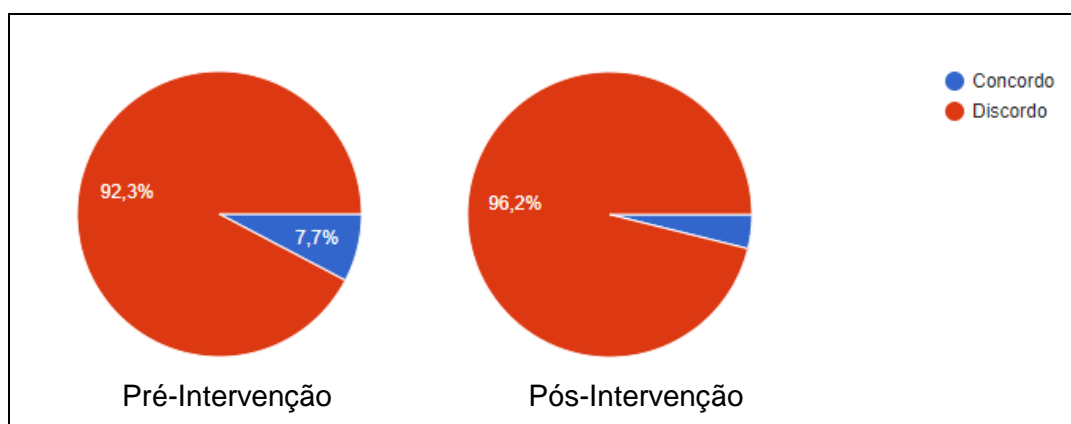


Figura 24: “Mulheres são melhores enfermeiras e em profissões vinculadas ao cuidado e os homens são melhores engenheiros e em profissões que exigem força e raciocínio lógico”

É evidente que os estereótipos de gênero têm grande influência nas escolhas profissionais, sendo as profissões vinculadas ao cuidado tidas como “femininas”, enquanto as profissões vinculadas à força e à virilidade tidas como “masculinas, vide as justificativas “naturalizantes” apresentadas no quadro 16. Esse fator, como sabemos, tem forte impacto no mercado profissional, não é coincidência que as profissões melhores remuneradas sejam vinculadas aos homens e o oposto serve para as profissões ditas de “mulheres”. Não podemos, no entanto, desconsiderar as mudanças significativas nesse setor devido à entrada da mulher no ensino superior. Hoje elas são em maior número, visto o alto impacto desse cenário para o mercado profissional.

O gráfico 4 nos apresenta poucas mudanças em relação à percepção quanto às atividades laborais de homens e mulheres. Essa percepção positiva, quanto às capacidades laborais de ambos os gêneros, podem ser justificadas pelos cursos que os participantes frequentam.

Os cursos dos Institutos Federais historicamente se concentraram em um campo específico de conhecimento, sendo esse as ciências e tecnologias. Para muitos, campo de conhecimento tipicamente masculino, pois os meninos naturalmente seriam mais aptos para as disciplinas que envolvam raciocínio e racionalidade. Com o cenário da democratização do ensino, muita coisa se modificou. Devemos considerar que alguns estudos apontam que a entrada da mulher na academia se dá mais fortemente em cursos das áreas humanísticas e sociais (CASTRO; YAMAMOTO, 1998), porém é evidente a entrada mais forte das mulheres em campos como os IFs, isso se evidencia inclusive pelo número de participantes de meninas

nessa pesquisa.

Podemos atentar também para o fato que os cursos médios são integrados ao técnico garantido uma formação profissional, estando esses meninos e meninas já dentro de um contexto de escolha da profissão. É evidente então nesse cenário de igualdade material, pois o curso tem quantidade significativa de mulheres, que os participantes reconheçam que não existem disparidades quanto aos gêneros nesse aspecto.

Percebemos a importância para a diminuição dos preconceitos da convivência com o diferente, a diversidade presente na escola é essencial para que se entre em contato com ideias e pessoas díspares, o que faz desse espaço social local primordial para a discussão de preconceitos e discriminações. No quadro 17, alguns discursos pós-intervenção que demonstram o pensamento quase unânime quanto a equidade em termos de escolha profissional.

Nesse ponto, vale salientar que entender o sucesso dessa compreensão de igualdade pode ser ponto importante para estender esse pensamento equânime para outros campos, podemos atestar aqui a mudança da materialidade da equidade por meio de políticas afirmativas, como grande motor de um reconhecimento das mulheres. Quando as mulheres se encontram nas escolas, nas empresas, nas fábricas, as concepções a respeito de suas capacidades é contestada e também atestada sua falácia.

Quadro 16: Discurso pré-intervenção

| |
|---|
| “Pois naturalmente mulheres são mais cuidadosas, isso não impede de terem raciocínio lógico e força física” |
| “Pra mim os dois podem fazer isso, mas a mulher não vai conseguir trabalhar como o homem por causa da força” |
| “Com a parte de engenheiros porque as mulheres também pode ser mas acho que as mulheres são muito boas em cuidados” |
| “De uma forma geral sim, mas existem muitos casos específicos. É uma questão de tendência, como a maioria das mulheres tendem a serem boas no cuidado, os homens com atividades que exigem força” |

Fonte: Autora, 2018.

Quadro 17: Discurso pós-intervenção

| |
|--|
| “Não é o gênero que vai decidir qual vai ser sua profissão e sim a sua vontade de querer aquela profissão” |
| “Homens e mulheres possuem a mesma capacidade para se tornarem o que quiserem, não devendo haver distinção com base no gênero” |

| |
|--|
| “A mulher não nasceu para cuidar de ninguém ou o homem para serem fortes, ambos tem as mesmas capacidades, mas a nossa sociedade é tão machista que até isso corrompeu” |
| “A mulher é melhor com a profissão que ela escolher, se ela quer seguir em uma função que muitas vezes é o homem quem escolhe ela pode porque, não tem essa distinção de trabalho” |
| “Cada um pode fazer o que achar melhor basta apenas querer e se esforçar” |
| “Pessoas têm vocações construídas socialmente, e condições de gênero não influenciam nisso” |
| “Não existe profissão feitas para homem e para mulheres” |
| “As inteligências são variadas, e as mesmas são adquiridas por meio de convívio social e não há nada vinculado a genética ou biologia.todos podem exercer o mesmo cargo, porem a concentração de mulheres e de homens em alguns cargos fazem com que criem isso” |

3.5 Sessão 3 – O dispositivo da sexualidade e o dispositivo amoroso: o controle do feminino

A sessão três do questionário e também as atividades propostas durante a intervenção tratam de elucidar como os dispositivos amorosos e de gênero se apresentam nas falas dos participantes, considerando que os mesmos são mecanismos de captura do corpo e da subjetividade feminina.

Pontuamos que a escola, em especial a educação em tempo integral onde os estudantes além da sala de aula habitam outros espaços e criam vínculos sociais afetivos de relacionamento amoroso ou mesmo ciclos de amizades, os grupos tidos como construtivos das identidades juvenis, está permeado de discursos e práticas que denunciam a opressão da sexualidade das meninas por meio muitas vezes dispositivo amoroso.

No diário de campo das nossas atividades, eram rotineiras enunciações como: “*tal menina não se dá ao respeito, fica com todo mundo*”; “*tal menina não serve para namorar porque já saiu com vários garotos*”; “*tal menina é para casar porque é quieta e recatada*”. Esses discursos produzem uma estruturação permanente da dominação da mulher, enquadrando sua sexualidade em um espaço de experimentação preestabelecida. As regras do jogo do “amor” são sempre ditadas e ditam o comportamento das meninas enclausurando as mesmas em espaços permitidos de ação, distantes de uma vivência real de sua sexualidade.

A todo o momento se reiteram os discursos e ações que colocam as meninas diante de uma cultura geral que estabelece o que é permitido, que tipo de fala, pensamento e sentimento é possibilitado às mulheres para que atinjam lugares sociais já estabelecidos como lugares de

desejo. As mulheres não são instigadas a entender suas vontades longe dessa zona circunscrita socialmente.

O gênero, por mais que se configure como uma representação, traz implicações na vida concreta das pessoas (LAURETIS, 1994). As implicações desses ditames na maneira de se relacionar e subjetivar é marcada fortemente pelas distinções arbitrárias entre homens e mulheres, o sujeito feminino se faz por meio desses discursos, se orienta enquanto mulher por meio das falas que significam seus gestos e ações.

Sempre que reproduzimos discursos, estamos empenhados em naturalizar certos padrões de comportamento, o sujeito ativamente se produz e produz sua subjetividade por meio desses instrumentos que lhes são dados pela cultura, o “jeito” de ser mulher está a toda hora sendo ditado e “performado” garantido que se reproduzam corpos já marcados por um discurso, tal discurso na pós-modernidade é científico, médico, pedagógico, psicológico, e ratifica certos modelos como sendo naturais.

Este é o cotidiano de tantas mulheres, debatendo-se no dispositivo da sexualidade em ação, que institui e destitui identidades, dita comportamentos, práticas, representações e, sobretudo, auto-representações. Firma-se pelo discurso da mídia, da ciência, da psicanálise, das imagens repetidas sem cessar, criando modelos aos quais devo me ajustar, impondo, insidiosamente, padrões de conduta, valores que devem permitir minha inclusão social, meu pertencimento a um grupo, selo de minha saúde física e mental (NAVARRO- SWAIN, 2006).

Nesse sentido, discursos como esses, corriqueiramente proferidos no contexto escolar: “As meninas ocupam menos espaços”, “se preocupam mais com a aparência”, “são mais sensíveis”, “são muito românticas”, “não gostam de atividade física”, “são quietas e tímidas”, são dispositivos que cerceiam as liberdades individuais, que criam modos de ação, que se reiteram nas aulas de educação física, que “não são para as meninas”, nas aulas de humanas onde supostamente ‘as meninas são melhores’, criando assim espaços e sujeitos adequados aos ditames linguísticos criados e forjados pelos mesmos.

Nessa sessão do questionário, apresentamos duas afirmativas e solicitamos aos participantes que assinalassem se concordavam ou discordavam das afirmativas, também foi requerido que apresentassem uma justificativa diante da escolha.

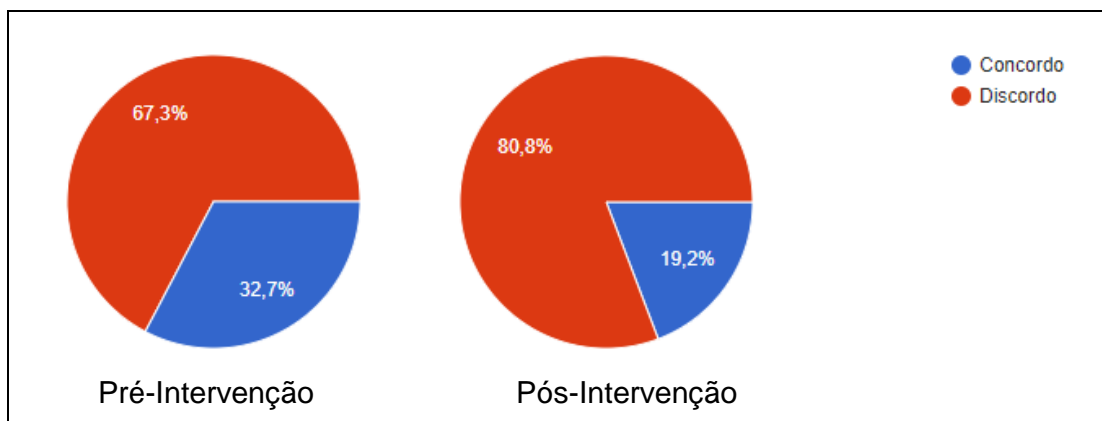


Figura 25: “A mulher tem que se dar ao respeito, não pode ficar saindo com vários homens”

Justificativas referentes à afirmativa do gráfico cinco: As respostas manifestadas apresentam certa ambivalência, pois à medida que reconhecem os direitos das mulheres de fazerem o que quiserem, descritas no quadro 18, trazem o discurso bem genérico e pouco se implicam nas falas, alguns trechos defendem a liberdade ao mesmo tempo em que recuam afirmando que não o fariam. Esse discurso muitas vezes encobre uma discriminação velada, apesar de afirmar uma crença ela é sentida e vivida de maneira diferente da proferida.

Em tempos de mídias sociais e discursos politicamente corretos, as falas muitas vezes destoam das práticas. Esse movimento pós-moderno merece ser melhor avaliado, pois por trás de um discurso de livre-arbítrio e supostas liberdades podem se encobrir sentimentos de preconceito reprimidos. Na sociedade do espetáculo onde mais vale o que se revela sobre si do que a verdadeira prática de si, vivemos sob as aparências de um discurso progressista e humanistas, que nos faz questionar: Por que então o “femicídio” é tão grave no contexto brasileiro, porque ainda existe tanta disparidade salarial? Por que as disparidades entre homens e mulheres ainda são tão naturalizadas?

Talvez devêssemos, como fez Adorno em algumas de suas análises sobre o autoritarismo, recorrer a Freud e sua tese de que a civilidade nasce sob o invólucro da repressão, e, se assim o é, não nos é estranho que no ciclo histórico tantas vezes nos deparamos com guerras e violências irracionais. A repressão e a coesão de ideias e sentimentos, de forma consciente ou inconsciente, são produtoras de sintomas tanto na clínica quanto na sociedade.

Os altos índices de morte de mulheres por seus parceiros já tipificados no Brasil como “femicídio”, e mesmo a violência impetrada contra a comunidade LGBT, podem ser avaliados como sintomas de uma sociedade embutida de um patriarcado fortemente arraigado, que se dissimula muitas vezes em discursos falseados de igualdade e respeito às diferenças.

Numa sociedade tão marcadamente desigual professar tais discursos implica muitas vezes uma negativa de sua própria realidade, não nos devia ser estranho o ponto de polarização social e política onde se encontra a sociedade brasileira.

Quadro 18: Discursos pré intervenção

| |
|--|
| “Uma garota tem total direito de ficar com quantos garotos ela desejar, porque se o caso estivesse se referindo aos garotos isso seria normal, então para as garotas também deveria” |
| “A mulher pode fazer o q ela quiser, o corpo é dela a vontade é dela” |
| “Cada pessoa tem o direito de escolha, se ela escolheu ficar com vários homens..beleza. Pois se os homens(alguns) ficam com varias mulheres, porque as mulheres também não podem ficar com vários homens?” |
| “Não acho pois eu acho que uma pessoa independente do gênero tem o direito de sair com quantas pessoas quiser, ter novas experiências e descobrir o que ela gosta ou não gosta” |
| “A mulher tem o direito de sair com quem quiser, quando bem quiser e com quantos bem quiser. Ela é um ser humano livre e pode tomar suas próprias decisões” |
| “Mulher deve sair com quem ela quiser e com quantos quiser. Se da o respeito não é baseado nisso” |

Quadro 19: Discursos pré intervenção

| |
|--|
| “Eu concordo mas também discordo, ela é livre e independente se ela se sente bem com isso ela deve fazer” |
| “Cada um escolhe o que quer fazer, livre arbítrio. Mesmo que para mim, nesse caso, seja errado” |
| “Eu acho isso certo porque se ela gosta de um homem, ela tem que respeitar ele e ficar com ele até o fim” |
| “Hoje em dia está ficando muito difícil encontrar uma mulher que se valoriza quando o assunto é sobre relacionamento. Digo isso porque conheço muitas garotas no meu dia-a-dia e fico sabendo de muitas histórias que muitas vezes nem vale à pena comentar. As garotas não percebem que caso se valorizassem e mudassem seus comportamentos teriam o homem de seus sonhos aos seus pés” |
| “Nenhum homem que quer um relacionamento sério irá namorar uma mulher "rodada"” |
| “Se a mulher quer respeito ela tem que se dar o respeito” |
| “Se trata de uma questão de ética e valorização. Para ela ser respeitada, ela precisa se respeitar” |
| “Acredito que não só as mulheres, mas também os homens, todos devem se preservar, nosso corpo deve ser cuidado” |
| “Nem a mulher, nem o homem, não é pelo fato disso não ter acontecido comigo, mas eu acho uma grande falta de respeito ficar com uma pessoa e sem mais nem menos, pegar outra Pessoa sem dar explicação, acho isso um ato de ilusão” |

Como mostrado no gráfico cinco, houve uma redução de mais de 10 pontos percentuais da concordância dos participantes com a afirmativa; porém, quando analisamos no quadro 20, as justificativas da mesma questão pós-intervenção, percebemos que apesar da redução estatística os discursos ainda apresentam forte ambivalência. Mesmo atestando fortemente os princípios das liberdades individuais e das igualdades entre homens e mulheres, verifica-se uma resistência nesses discursos de igualdade, pois mesmo quando apregoados são seguidos de avaliações morais sobre tal comportamento “é permitido porém não é correto”, as falas mesmo imbuídas em princípio de equivalência entre homens e mulheres demonstram julgamento implícito, de certo modo, diz-se o que é “correto”.

Nessas perspectivas, as liberdades sempre são permitidas dentro de um sistema normativo criados por ditames sociais preestabelecidos, “pode-se fazer, porém não convém”. Implícitas em tal pensamento estão as regras que definem que tipo de comportamento te inclui ou exclui dos preceitos de normalidade. Se professa discursos sem de fato consenti-los, o politicamente correto foi um ganho para a luta das minorias de terem reconhecidos os seus lugares de opressão e chamados a se “empoderar” de suas bandeiras, é importante, no entanto, que façamos uma avaliação do que é dito e seu atrito com a realidade de desigualdade que ainda nos circunda.

Quadro 20: Pós intervenção

| |
|--|
| “Concordo e discordo em partes, se a mulher está se sentindo bem com isso, se ele quer isso, a vida é dela. ela quem manda, então ninguém precisa ficar dizendo o que você deve ou não fazer, cuide da sua vida” |
| “Pois eu acho algo feio, tanto para homem como para mulher” |
| “Concordo, porém o MESMO vale para os homens, pois creio que nosso corpo é algo precioso demais para ser usado da maneira como a sociedade atual (e antiga também) prega. Logo, o que penso é que ambos deveriam se preservar, ao invés de sair com diversas pessoas sem nenhum compromisso” |
| “Ela pode, pois todos podem fazer o que quiser porem não deviam, porque na minha opinião isso não é o mais correto” |
| “Ela faz o que ela quiser a vida/corpo e dela” “Porque se homem pode a mulher também mais mesmo assim e errado para os dois” |
| “Uma mulher tem que agir conforme sente vontade, sua única obrigação é tomar cuidado com sua saúde” |
| “A mulher tem o direito de fazer o que ela quiser, sempre tomando cuidado e isso se aplica não só a mulheres, mas a homens também” |
| “Independente dos sexos os dois tem livre árbitro de ficarem com quem quiser e quantas vezes achar necessário, porém, desde o começo da nossa sociedade foi implantado que as mulheres têm de se guardar e os homens totalmente ao contrário seria um "troféu" pegar várias mulheres” |

| |
|---|
| “Tendo em vista a sociedade que vivemos, não fica "bonito" pra uma mulher fazer isso” |
| “Porque infelizmente isso ainda é uma cultura presente, então deve-se as mulheres darem o respeito até que isso mude” |
| “Eu concordo e discordo ela se deve da ao respeito porém ela sai com quem ela quiser porque a vida é dela” |

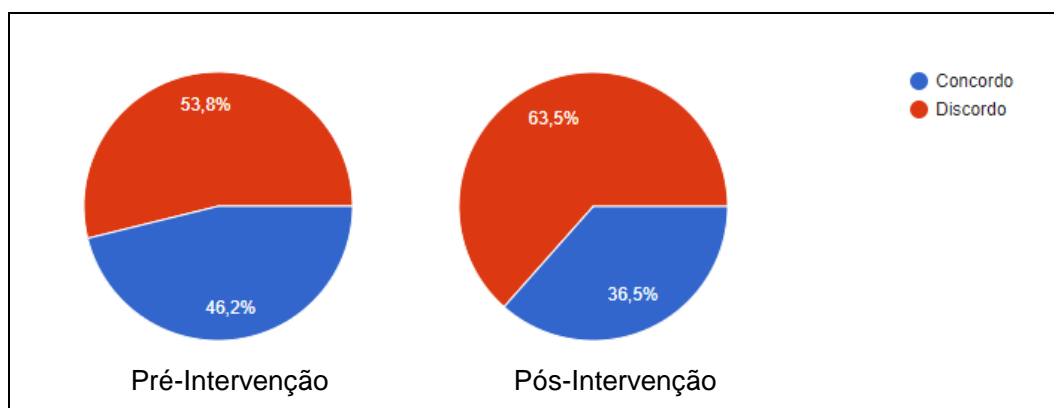


Figura 26: “Existem meninas para namorar e meninas para ficar”
Fonte: Autora, 2018.

A afirmativa do gráfico 6 também trata dos dispositivos de controle da sexualidade das mulheres e do dispositivo amoroso, classificar as mulheres de acordo com suas experiências amorosas e sexuais é uma forma de controlar seus corpos.

As meninas são ensinadas por meio das tecnologias de gênero desde muito precocemente a disputar a atenção e o amor dos homens, pois só esse amor via relacionamento heterossexual daria “sentido” a vida das mulheres. Quando dizemos que algumas meninas de acordo com suas práticas sexuais não servem para o casamento ou relacionamentos sérios, estamos professando um discurso que enquadra as meninas a um comportamento sexual e amoroso resignado. Para que essa menina seja escolhida na “prateleira do amor” ela deve adotar certos comportamentos que a privam necessariamente da vivência do seu corpo e de sua sexualidade.

Zanello, em seus estudos sobre as consequências para a saúde mental das mulheres de tais dispositivos, já aponta o qual danoso é esse cerceamento subjetivo para a saúde das mulheres, que se vem reprimindo desejos e vontades em prol do desejo do outro, do homem, pois só por meio dele ela pode se realizar “enquanto mulher” plena de sua feminilidade.

Os quadros 21 e 22, assim como os anteriores, apontam a ambiguidade presente nos discursos, as falas pré-intervenção demonstram muitas vezes uma fala desengajada, envolta de senso comum. Devemos nos atentar para esses discursos, pois eles revelam o conhecimento

que antecede o debate, portanto um conhecimento mais sensitivo e menos cognitivo.

Quadro 21: Discurso pré intervenção

| |
|--|
| “Pois um relacionamento precisa de confiança, e muitas meninas não passam essa confiança” |
| “Eu acho namoro uma coisa muito séria e de bastante responsabilidade, tem meninas que não tem essa seriedade toda, ai seu namoro não dura, por isso ela só fica” |
| “Toda menina pode viver um bom namoro, é tudo uma questão de opinião. Todavia, entre nós jovens, quando uma menina fica com muitos ou não quer nada sério e em alguns casos não mostra qualidades maternais, esta é vista como menina "só pra ficar "" |
| “Há meninas que não deviam ter um relacionamento sério por causa de suas atitudes” |
| “A menina pra namorar é a que seria fiel ao relacionamento E a pra "ficar " não” |
| “Concordo, pois da mesma forma que existem meninos pra ficar e pra namorar, até porque não existe homem perfeito e não existe mulher perfeita” |
| “Existem meninas pra ser levada a sério, e respeitar com deve ser respeitada” |
| “Porque no mundo de hoje, as meninas não se valorizam” |
| “Mas não devia ter meninas para ficar, eu acho errado pq as meninas deviam se valorizar mais” |

As falas apresentadas no quadro 22 voltam a retomar a questão da individualidade e da responsabilização dos sujeitos diante de certas escolhas. Tal discurso serve por vezes para minimizar os efeitos de verdade já imputadas nas falas, a escolha não ocorre de maneira livre e desinteressada, as relações estão sempre envoltas de poder, e esses poderes ditam nossas vontades e desejos, a noção de uma escolha livre expressa não raramente o descompromisso no reconhecimento das amarras sociais.

Quadro 22: Pré intervenção

| |
|---|
| “Existem meninas q não querem ter um relacionamento sério’ |
| “Só existem meninas, algumas responsáveis e outras muitas que não são” |
| “Não era para acontecer, porém existem meninas que preferem namorar e outras que preferem ficar isso dependendo da escolha de cada uma, e precisamos respeitar” |
| “Existem meninas. Você pode apenas ficar com ela (se isso for interesse dos dois envolvidos) ou namorar com ela (se isso for interesse dos dois envolvidos). A menina que “pega todos” pode se apaixonar e namorar, assim como o menino “galinha”.” |
| “Pelo fato de que nem todas querem algo sério então vai de cada qual com o que quer, mas todas podem ser tanto para ficar como para namorar basta os dois quererem” |
| “Isso depende exclusivamente do desejo dos dois, quando sentem uma atração recíproca, seja ficar ou namorar não tem problema expressa-las” |

3.6 Sessão 4 – As consequências da desigualdade: violências de gênero

Nessa sessão, analisamos as falas sobre as violências simbólicas e físicas que são consequências de discurso de gênero. A desigualdade entre homens e mulheres, em sociedades tão marcadas por altos índices de violência, deve começar a ser combatida através do reconhecimento dos danos provocados por discursos que minimizam uma cultura geral que dissemina a desigualdade e naturaliza violências diversas.

Há uma cultura geral que minimiza os sofrimentos femininos provenientes de uma situação de submissão que muitas vezes é atrelada à humilhação. Como vimos anteriormente, as mulheres se subjetivam muito fortemente pelo dispositivo amoroso. As crenças sobre a mulher e o sucesso feminino sempre envolvem ser escolhida por um homem, casar e ter filhos. As mulheres são então levadas a acreditar que sua vivência e desenvolvimento enquanto sujeito dependem de uma relação amorosa bem-sucedida. Tal crença coloca as mulheres em situações de resignação diante de violências, pois acreditam que devem resistir e insistir em uma relação, pois ela seria a grande responsável pelo bem-estar da relação.

Não é incomum perceber que muitas vezes essas mulheres se encontram em relações abusivas onde seus parceiros promovem violência moral, sexual, psicológica e até física, e as mulheres permanecem nessas relações por acreditarem na dependência emocional dos seus parceiros, já que foram ensinadas ao longo da vida e desde muito precocemente que seu lugar de existência se restringia ao lar e ao casamento.

Para entendermos como essas violências se reproduzem e se naturalizam no nosso meio, é importante perceber como a linguagem geralmente serve a ditar regras e enunciar poderes. Quando dizemos às mulheres para suportarem humilhações pelo bem do seu casamento, estamos minimizando o sofrimento em uma situação de violência, quando entendemos que a mulher deve aceitar comportamentos masculinos como a traição, como comportamentos naturais, estamos subestimando sofrimentos e minando a autoestima de muitas mulheres que não acreditam na felicidade fora de uma relação.

Nossos discursos resguardam preconceitos de gênero de muitas ordens, e nos fazem reeditar discriminações, estabelecer padrões de violência e acatá-los no nosso cotidiano como sendo de ordem natural.

A educação deve levar os sujeitos a questionar tal naturalidade, partindo da concepção

de que muitos dos discursos formais e científicos são responsáveis pela propagação de estereótipos de gênero que ratificam essa violência. Desconstruir tais conceitos é parte do trabalho de qualquer educador. Fazer com que o jovem em processo de formação pessoal e social entenda os mecanismos que lhe encarceram em lugares pré-determinados de ação.

Essa é a educação para emancipação que Adorno afirmava em seus textos e em sua militância, uma formação vinda da educação deve ser combativa e deve imprimir nos sujeitos possibilidades de resistência no real.

A afirmativa apresentada no gráfico 7 muitas vezes proferida e ensinada aos nossos jovens, descreve e prescreve um comportamento de submissão afetiva da mulher, onde a mesma não deve ser reconhecida nas suas vontades, cabendo ao homem adotar comportamento intrusivo e, às vezes, agressivo, mesmo diante de uma negação. As possibilidades de ação dentro de uma relação afetiva são sempre pautadas no homem e nos seus desejos cabendo o lugar de espera as mulheres.

No gráfico 7, observamos também situação recorrente na sessão anterior, uma diminuição dos participantes que concordaram com a afirmativa, e um elevando número de estudantes que mesmo antes da intervenção já se mostravam contrários a enunciação apresentada.

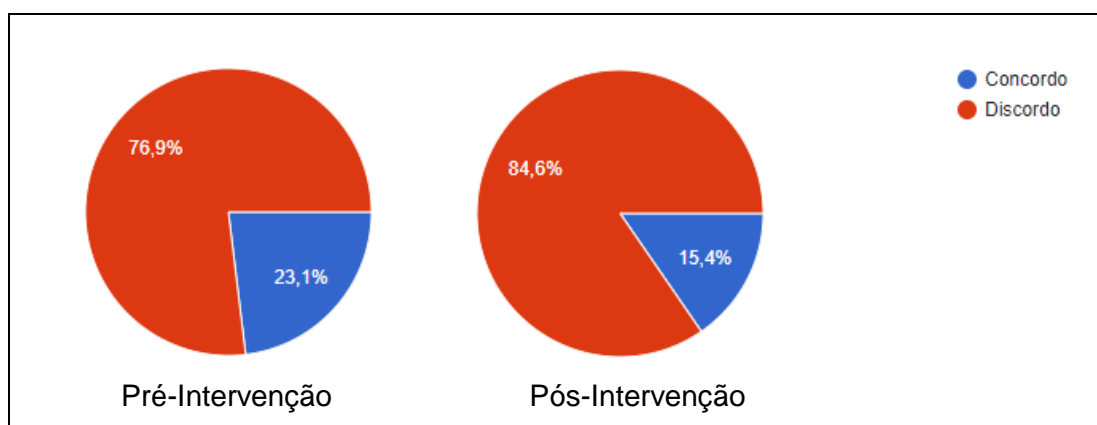


Figura 27: “As meninas muitas vezes dizem não quando querem dizer sim, por isso os meninos devem insistir na paquera”

Uma amostra representativa das justificativas para a concordância ou discordância no cenário pré-intervenção encontram-se nos quadros 23 e 24. No quadro 23 apresentamos falas que ratificam as desigualdades e identificam o papel da mulher de passividade nas relações amorosas. O quadro 24 já na mostra discursos combativos dessa concepção de que aos homens cabe um papel de ação e as mulheres um de submissão, além de fornecer elementos para inferirmos que os participantes já conseguem identificar situações de assédio e entendê-

las como tal.

Quadro 23: Discurso pré intervenção

| |
|--|
| “acho que sim porque muitas são inseguras e eles têm que conseguir a confiança dela” |
| “Meninas são muito inseguras, a maioria, por isso dizem isso. às vezes são tímidas” |
| “Claro. Tem que insistir” |
| “Porque muita das vezes os meninos gostam de meninas difíceis” |
| “A menina diz "não sei" quando quer dizer sim kkk” |
| “As vezes elas falam não talvez por medo do beijo sair errado. É claro que se ela não se sentir segura ele não deve insistir demais” |
| “Sim, por que as vezes as meninas querem ver se eles iram valorizá-las” |
| “As vezes isso até acontece, mas na maioria das vezes um "não" é um "não". |

O quadro 23 reitera percepção sobre as meninas que reificam modos de subjetivação, caracterizá-las como inseguras e tímidas naturaliza comportamento que são culturalmente vinculados à mulher e ao feminino. No quadro 24, observamos que mesmo antes da intervenção já há um discurso ativo de questionamento desse padrão de relação, isso demonstra como a geração já se conecta com tais temas e exprime discursos questionadores

Quadro 24: Discurso pré intervenção

| |
|--|
| “Nem sempre insistir é uma boa saída, se a parceira não quiser, não é interessante cumprir esse papel” |
| “Se ela disse não, é não. Por que ele acharia que ela diria não se é sim?” |
| “Tudo que vem depois do não é assédio” |
| “Os meninos não devem incomodar as meninas com paqueras excessivas, quando as mesmas disseram não, pois pode virar assédio. Meninas têm que parar de dizer não quando querem dizer sim, pois elas devem ir atrás do que querem no momento e até mesmo ser a pessoa que inicia a paquera ou o flerte, e não esperar que os meninos saibam o que você quer e o que está pensando, porque eles não vão saber a menos que você converse com eles. Meninos não lêem mentes” |
| “Não é não!” |
| “Não se deve insistir, quando ela diz não” |

No pós-intervenção, o que verificamos é uma mudança e um aprofundamento nas justificativas, os participantes saem de um campo mais “naturalizante” e superficial e começam a elaborar justificativas a partir de reconhecimento de fatores sociais como determinantes na maneira de nos relacionar, podemos verificar um maior rebuscamento nos discursos pós intervenção como demonstrado no quadro 25.

Quadro 25: Discursos pós intervenção

| |
|---|
| “Se ela diz não, é não e os meninos deveriam entender isso” |
|---|

| |
|---|
| “Pois o "não" feminino também é uma ordem, e não uma lástima” |
| “Nunca, jamais, em hipótese alguma. Quando alguém diz não, é não e pronto. Isso deve ser respeitado, pois ninguém deve ser obrigado a algo que não deseja fazer” |
| “Apesar de eu concordar a vários fatores que ocasionam nisso nós sempre fomos ensinadas a manter a pureza e a inocência é o que e retratado em filmes e na nossa vida cotidiana isso muitas vezes confunde a cabeça de um homem, pois quando uma mulher diz não e isso significa realmente "não" eles entendem de maneira errada e acabam insistindo” |
| “Não é NÃO! Ela é racional o suficiente para discernir o que quer” |
| “Meninos devem respeitar e entender que o não é não, assim como as meninas devem parar de acreditar que devem fazer “joguinhos” com os meninos. Se elas querem, elas podem ter a iniciativa” |
| “As pessoas têm de ser diretas quanto seus sentimentos, se a mulher disser não, ela NÃO quer” |
| “NÃO É NÃO” |
| “As meninas devem dizer se estão ou não de acordo com a paquera e os meninos respeitarem sua decisão” |
| “Também mais uma construção social” |

As falas pós-intervenção demonstram uma maior tomada de consciência dos participantes sobre como os meninos e meninas são ensinadas a se comportarem de determinada maneira nas relações amorosa. O reconhecimento de fatores sociais e culturais é parte crucial para que os jovens possam problematizar sua realidade e enxergar modos de subjetivação que de fato se alinhe as suas vontades individuais. O princípio de todo o trabalho educativo é o reconhecimento de uma ética de si que necessariamente implica um olhar para o outro.

Outra análise reconhecível quando as falas antes da intervenção e pós-intervenção referem-se ao baixo índice de mudanças no quanto as perguntas objetivas, quando solicitados a concordarem ou discordarem. Devemos aqui salientar os impactos para a educação do uso da internet pelos jovens, muitos dos conceitos aqui debatidos também são amplamente discutidos em redes sociais.

O tema do feminismo é hoje recorrente e, desde as manifestações de 2013 no Brasil, houve um número crescente de penetração desse debate nas redes sociais. O movimento feminista hoje se reinventa e se integra as novas formas de comunicação digital, acreditamos que o alto índice de posicionamentos contrários ao machismo e “sexismo”, mesmo antes da intervenção, tenham estreita relação com o fato de 50% do tempo livre desses jovens ser utilizado para acesso à internet, não podemos desconsiderar um fator de influência tão marcante nessa geração.

No diário de campo, sempre encontramos observações dos jovens que fazem

referência a mídias sociais e a conteúdo vinculado a espaços cibernéticos que eles frequentam. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que grande parte desses jovens obtêm informação por meio de redes sociais, e podemos também apontar aí o risco de tais informações não oferecerem o nível de profundidade que certas temáticas exigem.

A questão da crise da identidade própria da pós-modernidade já é estudada por alguns pensadores do nosso tempo, vide Bauman e seus conceitos de modernidade líquida. Devemos então tentar entender como tal crise afetara os gêneros a partir dos modos de subjetivação que emergem e desaparecem rapidamente em tempos de redes sociais. Devemos enquanto espaço escolar estar muito atentos aos novos espaços educacionais. As mídias, tanto tradicionais como as digitais, são responsáveis pela formação dos sujeitos contemporâneos. É imprescindível, em qualquer análise que se faça, desconsiderar a força da internet como elemento da indústria cultural, amplamente estudada por Adorno e Horkheimer.

A partir dessa compreensão, atentamos para que esse trabalho interventivo fosse realizado considerando fortemente o que circulava nas redes sociais, buscar memes e outros materiais amplamente difundidos nas redes sociais foi muito útil para que os jovens entendessem as questões de gênero como parte da sua vida e do seu cotidiano.

Nenhum tipo de conteúdo educativo pode de fato ser assimilado e construído se não a partir da significação das pessoas. Acreditamos que a formação a qual Adorno se referia é uma educação atenta ao seu tempo que produz nos sujeitos significados cognitivos e também afetivos, isso é essencial para que possamos afinal promover algum tipo de mudanças nos sujeitos e na sociedade de forma geral.

A última afirmativa da sessão 4 pode ser tomada como exemplo da importância da significação simbólica mais principalmente afetiva das nossas aprendizagens, quando da realização das atividades pedagógicas referentes à violência de gênero, a última temática do projeto de desigualdade, e na sequência da aplicação do questionário pós-intervenção, estava vinculando na mídia com ampla divulgação dois casos de “feminicídio”, um nacional e outro local na cidade do Crato.

Nesse contexto, debater violência e “feminicídio” ganhou contornos afetivos diante da mobilização provocada por ambas as situações, diferente do que baliza os discursos cientificistas que embebedam as instituições de ensino, devemos aceitar e considerar a afetividade como fator importante senão central da aprendizagem, foi o que podemos atestar aqui quando das respostas a afirmativa do gráfico 8, houve uma inversão discursiva, e nas respostas apresentadas como justificativas percebemos uma melhoria qualitativa no que se

refere as interpretações do discurso.

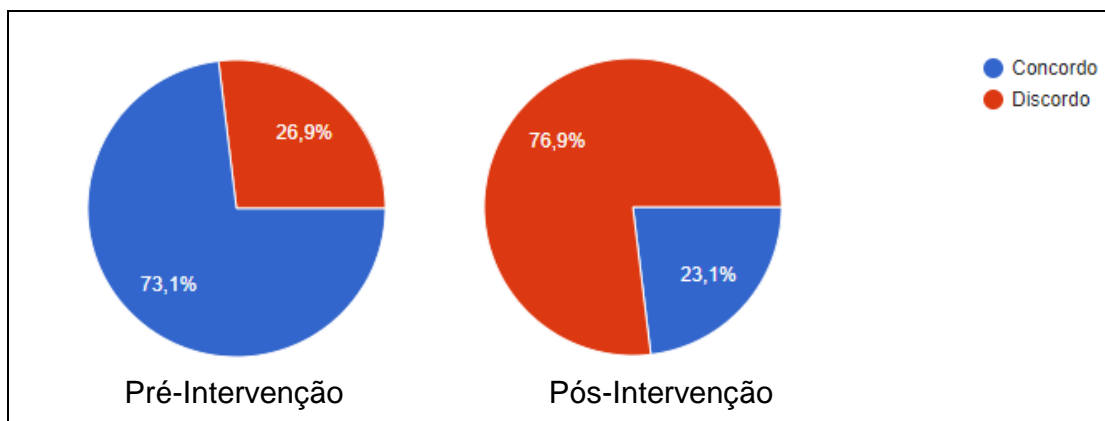


Figura 28: “É comum que casais briguem e não devemos nos intrometer em discussão de marido e mulher”

A afirmação do gráfico 8 apresenta uma fala similar a um ditado popular comum, e apresenta muitas vezes a “invisibilização” de violência, pois dissemina a ideia de que não se pode interferir em briga de casais, quando grande parte das violências perpetradas contra a mulher são feitas pelo próprio companheiro e em lugar doméstico. As justificativas apresentadas no quadro 26 corroboram tal interpretação. Concordar com tal assertiva significa fechar os olhos para tal contexto pela crença disseminada de naturalidade de brigas e agressões no seio de uma relação amorosa.

Vincular a relação amorosa a brigas e dissabores atrelados ao dispositivo amoroso que coloca as mulheres em situação de baixo autoestima é central para a manutenção de relações abusivas. Existe um mito de que as relações amorosas são espaço típico de conflito, o que nessa circunstância pressupõe que a mulher em situação de vulnerabilidade, pois lhe é imputada a responsabilidade pelo fracasso das relações, e tenham maior dificuldade de sair desse contexto e também maior facilidade em se encontrar nele.

Já no quadro 26, fica claro nas justificativas o reconhecimento de que agressões físicas não devem ser toleradas. Essas falas em conjunto com as discussões registradas no diário de campo durante as intervenções demonstram que as inúmeras violências (moral, psicológica) são desconsideradas ou por vezes minimizadas. Daí a importância de leis como a Maria da penha que tipifica a violência trazendo-a ao campo visível, pois quando legislações são criadas, políticas públicas organizadas o que era “invisibilizado” por meio de inúmeros dispositivos, ganham possibilidade de vir a luz e de ser tratado com a importância devida.

Quadro 26: Discurso pré intervenção

| |
|--|
| “Problemas de 2, resolve-se a 2” |
| “Eles devem ter capacidade de resolver seus problemas pessoais sozinhos” |
| “É comum brigas e discussões são comuns na sociedade e isso não vai ser diferente em um casamento é sim devemos ficar na nossa pois a briga é entre os dois é não temos o direito de nos intrometer sem sermos chamados” |
| “Ninguém precisa ficar se intrometendo na relação de ninguém cada um deve resolver suas confusões mas se precisar de ajuda aí sim” |
| “Brigar é inevitável, mas se houver respeito entre o casal, o mesmo logo irá se resolver por si mesmo” |
| “Concordo até porque os problemas que eles têm quem deve resolver é eles, cada um cuida da sua vida, só deve haver intervenção quando a situação sai do controle” |
| “Isso é uma coisa que diz respeito ao casal” |
| “Eles normalmente devem resolver os problemas entre si, mas podem pedir ajuda a alguém próximo” |
| “Em briga de marido e mulher não me mete a colher” |
| “Muitas vezes não sabemos de que se trata e podemos acabar a pena atrapalhando” |
| “Não tem relação sem discussão, se existir algum casal que não brigue eles não tem relação” |

Quadro 27: Discurso pré intervenção

| |
|---|
| “Não devemos se intrometer nas discussões, mas se houver agressão podemos ajudar a pessoa agredida” |
| “Se for briga com violência devemos sim nos intrometer” |
| “Eu concordo até o ponto em que essa discussão continue sendo uma coisa natural. Porém, se ultrapassar limites, deve-se ajudar” |
| “Eles devem ter capacidade de resolver seus problemas pessoais sozinhos” |
| “Ninguém precisa ficar se intrometendo na relação de ninguém cada um deve resolver suas confusões mas se precisar de ajuda aí sim” |
| “A briga ta entre eles, porem se for pra parte da agressão podem sim se intrometer e ajudar o prejudicado” |
| “Sempre que houver um nível mais grosseiro que possa fazer mal a um dos dois deve ter cuidado é em último caso ser tomada uma providência em caso de violência” |
| “concordo e discordo, a partir do momento em que não for só mais um briga, você tem que se meter sim, mas se não, você tem que deixar resolver” |
| “Se começarem a envolver violência física, devemos impedir” |

As respostas pós-intervenção demonstram que os participantes perceberam a importância de não naturalizar certos discursos, e além de problematizar a afirmativa ainda adicionaram em termos discursos novos conceitos como violência moral e denúncia de atos de

agressão e violência.

Quadro 28: Pós intervenção

| |
|---|
| “Sempre devemos tentar intrometer pois a vítima precisa de ajuda” |
| “Devemos denunciar” |
| “Se a discussão for seria tem q se intrometer sim” |
| “Deve-se meter a colher!” |
| “Creio que a partir do momento em que a pressão psicológica, chantagem emocional e ameaças, devemos intervir, pois isso não faz parte de um relacionamento saudável. devemos nos posicionar perante as agressões que são feitas. Temos que ser a voz daqueles, ou daquelas, que são calados pelo medo e pela violência” |
| “Quando esta briga se torna agressão moral ou física é importante denunciar” |
| “Quando uma discussão passa do ponto com agressão verbal ou física temos que tomar uma providencia” |
| “Devemos nos intrometer a partir do momento em que a relação se torna abusiva” |
| “Devemos ter empatia pelo próximo e ajudá-lo, mas somente quando sua ajuda for benéfica” |
| “Em briga de marido e mulher, mete a colher sim” |
| “Você deve se meter SIM. se metendo você pode salvar uma vida” |
| “Dependendo da briga tem que se meter sim, em casos de violência em uma briga tem que denunciar” |
| “Brigas dentro de um relacionamento existem, mas brigas abusivas devemos tomar uma atitude” |
| “Muitas vezes está uma briga feia e séria e por causa desse ditado as pessoas não interferem” |
| “Por que depois pode não ter mais mulher para as pessoas ficarem olhando em vez de ajudar” |

3.7 Sessão 5 – Avaliação da intervenção do projeto sobre desigualdade de gênero

O gráfico 9 apresenta muito positivamente, em termos numéricos, a percepção dos jovens sobre a participação nas atividades do projeto sobre desigualdade de gênero e o impacto do mesmo para uma mudança de perspectiva diante dos assuntos tratados.

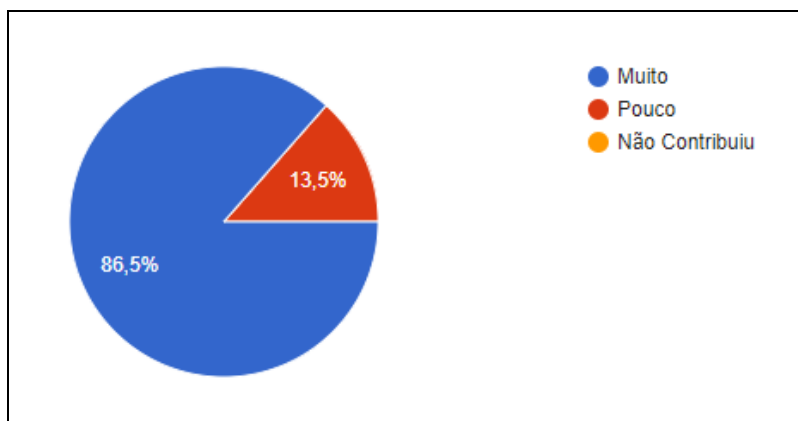


Figura 29: Em que medida esse curso contribuiu para uma mudança de opinião/perspectiva sua em relação aos temas tratados?

Os quadros 29, 30 e 31 trazem algumas das respostas que ilustram a compreensão dos participantes, sobre o poder e a importância da escola na abordagem da questão de gênero e sobre sua experiência e avaliação das atividades propostas.

Há um reconhecimento explícito de que a escola pode e deve ser esse lugar de reordenamento e ressignificação de certos conceitos e práticas. Quando do reconhecimento disso, devemos entender que o projeto de uma razão instrumentalizada fracassou (ADORNO e HOKENHEIMER, 1985), e fracassou à medida que se instrumentalizou a educação e a escola em termos unicamente técnico e tecnicista, um projeto emancipatório da teoria crítica deve insurgir pela regra da sensibilidade e humanidade na educação. A escola não pode ser um depósito de conteúdos formais e técnico científico, a escola em tempo integral menos ainda.

Nos discursos dos participantes do projeto pudemos visualizar a afirmação disso, da possibilidade de se refletir a partir da crítica da realidade e da exposição ao contraditório. Devemos possibilitar que a escola seja lugar de humanização de recentralidade do conhecimento em prol de uma sociedade mais justa. Os estudantes já reconhecem a escola como esse espaço, resta aos outros atores da situação escolar entender e se engajar para garantir essa formação integral.

Quadro 29: Você acredita que a escola pode melhorar as relações desiguais de gênero?
Como?

| |
|---|
| “Pode sim, trazendo debates, aulas, projetos que envolvam os alunos que chamem atenção deles” |
| “Acho que sim, não dando prioridade só para meninos ou só para meninas” |
| Sim, tratando os dois do mesmo jeito |

| |
|--|
| “Sim,pois na escola convivemos diariamente com situações como essa e assim aprendemos a lidar com elas “ |
| “Sim, abordando e discutindo temas sobre o assunto” |
| “Sim, atuando diretamente em meio aos jovens, expondo o problema na sala de aula, debatendo sobre o tema, englobando todos os seus aspectos” |
| “Sim,desde de cedo nas primeiras series as escolas devem discutir esses assuntos” |
| “Pode melhorar sim. A partir do momento que a escola passa para um aluno que não há diferença de gênero e que uma mulher pode desempenhar a mesma função que um homem, entre outros, já ajuda muito” |
| “Sim, por mostrar as conseqüências da desigualdade social” |
| “Sim, através de debates, projetos em grupo, conscientização e outros para promover a reflexão das mentes fechadas e a reversão do machismo” |
| “Sim, através da informação e da educação” |
| “Sim, tratando todas as crianças igualmente independente do gênero” |
| “Sim, destruindo as ideias machistas que vem de casa” |
| “mudar não, mas ajudar sim! Falando mais sobre os assuntos de desigualdade com isso vai desconstruindo certos pensamentos” |

Os quadros 30 e 31 expressam os discursos sobre a experiência dos participantes no grupo, e muitas falas enfatizam a questão da empatia ao outro e também ao discurso divergente. A proposta desses espaços educacionais a partir de projetos é usar metodologias distintas e diversas que possam dinamizar o ambiente escolar e também garantir um maior engajamento dos jovens na sua formação. Durante o desenvolvimento do projeto, os jovens eram estimulados a trazer material para o encontro seguinte e participar de outros projetos institucionais que atentavam para o tema. Além disso, alguns discursos revelam mudanças afetivas, o que é muito importante para que mudanças atitudinais ocorram. Não basta saber em termos cognitivos que os estereótipos de gênero sustentam desigualdades e violências, é preciso sentir se sensibilizar para de fato nos engajarmos em qualquer mudança.

Quadro 30: Como foi sua experiência na participação no Projeto de Desigualdade de Gênero?

| |
|--|
| “Sensacional e muito importante, pois aprendi a me colocar no lugar do outro e entender que somos diferentes e que devemos ser respeitados” |
| “Foi interessante ouvir tantos depoimentos e opiniões, por mais que eu não concorde com todas” |
| “parei para pensar mais sobre o tema, enxerguei a causa como deve ser vista, prioridade. Me sinto mais humano, intolerante ao preconceito e capaz de falar mediante um sistema que cala a nossa voz” |
| “Foi interessante ver outros pontos de vida a respeito de questões sociais” |
| “Abri mais a minha mente em relação a esses assuntos e tirei muitas duvidas” |

| |
|--|
| “Foi muito boa, pois me fez pensar a respeito de várias coisas e me fez formar uma opinião mais clara sobre o assunto” |
| “Muito boa; adorei os debates e ficar mais informada e gostei mais de ver a mudança do machismo em algumas pessoas que estavam presentes” |
| “Ótima, cada conhecimento adquirido agora faz parte da pessoa que sou. Triste por ter acabado” |
| “Eu gostei muito, desculpe não ter respondido o segundo questionário e de ter chegado atrasado na aula de hoje, isso não significa que não acho importante debatem sobre questões de gênero, devem haver mais intervenções, pois assim poderemos mudar esse pensamento |
| “Foi algo que me abriu os olhos mais ainda para as questões de desigualdade e agressão que acontecem no dia a dia e que não percebemos” |
| “Me ajudou a refletir sobre esse assunto que muitas vezes fechamos os olhos para fingirmos que não existem na nossa sociedade. mas, as mulheres estão se rebelando contra esse machismo e é lindo!” |
| “Interessante, embora muitas vezes minha opinião não tenha sido a mesma em relação aos trabalhos ministrados” |
| “Foi uma boa experiência, já que não falamos muito sobre, quando falamos faz a gente pensar sobre” |
| “Ótima e ao mesmo tempo estressante” |

Quadro 31: Você acredita que os debates e trabalhos em grupo foram úteis para sua compreensão sobre o tema: desigualdade de gênero?

| |
|--|
| “Sim, pois sem discutir nada se muda...” |
| “Sim, a partir desses debates entendi algumas premissas defendidas principalmente pelo feminismo, e ver o lado de muitas mulheres que sofreram com injustiças” |
| “Claro, muito foi abordado e ainda mais foi esclarecido sobre o tema desigualdade de gênero” |
| “Claro, com a prática e muito mais fácil e legal discutir e aprender sobre esses assuntos” |
| “Sim, acredito até que seja a melhor forma de tratar tal assunto entre os adolescentes, pois tal forma dinâmica melhora sua compreensão e aprendizado” |
| “Muito, eles me ajudaram a ter uma opinião mais firme a cerca do tema e ainda a ter certeza de que lado estou lutando” |
| “Sim, eu sabia muito pouco sobre o assunto, esses debates contribuíram com meu conhecimento” |
| “Sim, pois facilita a compreensão das opiniões opostas” |
| “Sim, espero que muitos aprendam e não participem de uma sociedade desigual” |
| “Sim, porem podia ter uma intensificação maior” |
| “Sim, quando comentado com mais pessoas você tem mais perspectivas sobre isso” |
| “Sim, porem deve ser muito mais discutido nas escolas...” |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a educação deve ser pautada por uma agenda de resistências frente à realidade que oprime os sujeitos e lhes tolhem a possibilidade de viver plenamente seus desejos e vontades, uma educação que promova espaços de tolerância e que crie condições de “experienciação” do contraditório, que inspire verdadeiramente a mudança.

Baseados nessas crenças, nos propusemos a realizar um projeto escolar que elaborasse questões urgentes da nossa sociedade, que desvelasse as amarras sociais, inclusive as amarras educacionais, que elencam quais locais de vivência devem ser ocupados pelos sujeitos, sendo estes locais previamente definidos, a fim de manter o *status quo*, para garantir uma contínua manutenção dos sistemas econômicos vigentes, perpetuando as desigualdades, criadas forjadas e mantidas pelo próprio sistema.

Baseados na premissa primeira da teoria crítica, que vislumbra a possibilidade de uma prática científica imbricada na emancipação dos sujeitos e da transformação da realidade, entendemos que o trabalho aqui apresentado responde aos anseios de fazer da escola um lugar de reconhecimento de verdades impostas e, a partir de tal reconhecimento, engajar os estudantes em ações transformadoras.

Toda prática que se assenta numa proposta de mudanças deve problematizar os conceitos ditos naturais, os discursos ditos repetidos e reiterados ao longo do tempo que nos chegam como verdade, que se inscrevem nos nossos corpos e nos “assujeitam”, ditando práticas excludentes e “naturalizadoras” de realidades desiguais. Cabe à educação ser esse lugar da formação verdadeira que tenha por base o reconhecimento das desigualdades, as quais se tornam invisíveis pelas retóricas falaciosas de uma suposta igualdade própria do sistema capitalista.

São esses sistemas que garantem a manutenção do estado de inferioridade e submissão das mulheres e do feminino. Todos os discursos sobre ser mulher se convertem em ditames de práticas que criam um corpo dócil ao sistema, passível de toda a manipulação. Se a educação não se converter em um lugar de humanização e de transformação, estamos fadados a repetir erros do passado, a reeditar barbaridades e aceitar discursos discriminatórios, permitindo o ressurgimento das marcadas desigualdades entre os gêneros.

O discurso moderno de igualdade e liberdade, no qual se sustenta a democracia e o sistema capitalista, por vezes mascaram as desigualdades próprias à construção do próprio sistema. As mulheres e suas funções no sistema capitalista sempre estiveram bem delimitadas, e os mecanismos de disciplinamento sempre conseguiram manter-se em um contexto de invisibilidade. Tratamos aqui de apresentar aos jovens a possibilidade de percebê-los,

entende-los, além de, por meio de outras atividades, senti-los.

A escola só pode existir dentro de possibilidades de emancipação. Adorno reconhecia as falhas do sistema educacional alemão quando da ascensão do nazismo. É assustador como sua análise nos parece tão atual em um país que se vê seduzido por discursos enganosos. A reedição do nazismo está a nossa espreita dada a incapacidade do sistema educacional de fugir do tecnicismo que lhe é tão particular, resta-nos interrogar se a ciência servirá mais uma vez para respaldar práticas desumanas. Não podemos estranhar que os discursos nazistas e “fascistóides” estão sendo abraçados pela parcela da população com o maior grau de escolaridade. Devemos então nos perguntar: Que tipo de educação está sendo feita nas nossas escolas?

Este trabalho concluiu que apesar do enrijecimento de vários conceitos vinculados as questões de gênero, podemos sim vislumbrar em uma prática pedagógica um espaço de resistência, especialmente nessa geração que é inundada diariamente por informações, devendo selecionar o que é verdadeiro e o que suplanta as verdades. Fazer este trabalho implicou o reconhecimento de que lidamos com uma geração informada, mas não menos alienada. Os incontáveis instrumentos de informação se interpõem entre os estudantes e a escola e não podem mais de modo algum ser desconsiderado pela educação.

As falas dos participantes mesmo no questionário pré-intervenção já demonstrava a familiaridade com certos conceitos próprios de movimentos feministas, a identificação de tais falas por muitas vezes se mostrava contraditória expondo a fragilidade das informações que nos mantem atentos ao fato de que os direitos alcançados pelas mulheres estão sujeitos a retrocessos, se não pudermos reconhecer sua historicidade e nos mantermos vigilantes. Como atentava Beauvoir (1986), devemos estar sempre atentos pois em cada momento de crise do sistema capitalista os direitos das mulheres são sempre questionados, devemos então imprimir nos meninos e meninas que frequentam os bancos escolares discursos de igualdade e práticas igualitárias.

O suposto estado de igualdade social é por vezes forjado por um discurso frágil que reprime as manifestações que deponham sua desigualdade, não podemos estranhar que os discursos oficiais pró-diversidade, “globalismos” e igualdade são ferozmente atacados quando da realidade de uma crise, atestamos isso na realidade das nações europeias que ditam discursos democráticos e progressistas ao mundo enquanto fecham suas fronteiras aos refugiados.

Os discursos neste trabalho foram ponto de análise, pois é por meio da linguagem que

modos de ser possíveis são estabelecidos, as falas aqui apresentadas são uma amostra de todos os discursos proferidos em todo o processo formativo que se revela aqui por meio do questionário pré e pós-intervenção. Nessa perspectiva, dados os objetivos traçados e as questões de estudo definidas concluímos o seguinte:

- Os participantes apresentaram mudanças de discursos significativamente consideráveis depois da participação das atividades propostas no projeto de intervenção. Houve um claro reconhecimento das desigualdades ainda presentes entre homens e mulheres e mais pontualmente um entendimento de que tais desigualdades não são de ordem natural, tal reconhecimento possibilitou aos estudantes nos discursos pós intervenção reconhecer as possibilidades reais de transformação do sistema desigual de gênero;
- Quanto à identificação das concepções de ser “homem” e “mulher” na nossa sociedade, se destacaram os discursos que ressaltavam o feminino vinculado a mecanismos de subjetivação como passividade e fragilidade, aos homens um reconhecimento de sua força, a configuração social e histórica de tais mecanismos se mostrou muito útil nas mudanças de discurso que saíram de uma análise biológica das diferenças para uma análise social, dotando as falas mais questionadoras e propositivas de ação;
- Seguindo de cada afirmação do questionário sobre o comportamento feminino se instala um vasto código de regras de conduta que lhes são impostas caso queiram ser aceita socialmente, o discurso machista hoje é envergonhado, comedido, se esconde por trás de pequenos atos cotidianos, disfarçados em discursos de igualdade e respeito a diversidade. É importante reconhecê-lo para que além de coibi-lo possamos interpretar e dá aos jovens ferramentas para fazer o mesmo;
- No que se refere a trazer a análise para as relações cotidianas, foi importante perceber as mudanças discursivas sobre a concepção dos papéis de meninos e meninas nas relações amorosas, pois tais relações são centrais na fase do desenvolvimento da sexualidade vivida por esses jovens. Verificamos também uma marcada mudança discursiva principalmente quando do reconhecimento de que certas práticas ditas naturais em relações afetivas derivavam da distinção entre o comportamento de

meninos e meninas e que tais distinções poderiam ser determinantes na produção de violências nessas relações. Tal reconhecimento veio investido de uma fala problematizadora que colocam todos como responsáveis pela não perpetuação de certas violências;

- Avaliamos também uma mudança de discursos qualitativamente, no que se refere às concepções dos participantes do grupo sobre gênero e desigualdade. Tal mudança se revela por meio das mudanças discursivas e do reconhecimento dos próprios participantes da efetiva importância de se trabalhar tais questões na escola para possibilitar de fato mudanças.

Por fim compreende-se que esse estudo abre possibilidades para outros tanto que possam reconhecer novas possibilidades para as práticas escolares que se lancem ao objetivo de dotar os conteúdos pedagógicos de sentido, que se engajem em uma mudança afetiva e humanizada, para além da reprodução de meros conteúdos científicos.

Precisamos de maneira urgente tornar a escola um lugar de mudança e de emancipação dos sujeitos, um espaço que reconheça as desigualdades de gênero e que diante de tal reconhecimento se viabiliza enquanto lugar de promoção de igualdade e de acolhimento da pluralidade. É somente a educação para a emancipação que pode de fato fazer da escola um lugar transformador da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Palavras e Sinas: Modelos Críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

ADORNO, T. E. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 1ª edição 1944. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Teoria da semiformação**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. mimeo. 2003

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo: **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, ano 10, 2016. Disponível em: . Acesso em: 18 abr 2018.

BANDEIRA, B. S; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, vol. 35, n. 2, p. 225-232, mai./ago. 2012.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. *In: Estudos de Psicologia*, 1999, 4(2), 315-329p.

BORGES, P. C. C. **Marcadores sociais da diferença e repressão penal**. São Paulo: NETPDH; Cultura Acadêmica Editora, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. **Diário Oficial da União**, 20 jul. 2010.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (III PNPM)**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 20 jul. 2018.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade.**

Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade.** 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. "**Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo**". *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism", no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.

CARVALHO, A. F. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Revista Pro-Posições.** 2014, vol.25, n.2, pp. 103-120.

CASTRO, A. E. F.Y., OSWALD H. A Psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo. **Estudos de Psicologia**, [s.l.], v.3, n.1, p. 147-158,1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a11v03n1.pdf>. Acesso em 10 de jun.2018.

CERQUEIRA, Daniel (et. al.) **Atlas da Violência 2017.** Rio de Janeiro, IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em 08 jun. 2018.

DE LAURETIS, Teresa. "**A tecnologia de gênero**". In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural.* Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade,** Porto Alegre; v. 24, n. 1, p. 5-11, jan./jun. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 29a ed. Petrópolis: Vozes, 2009.ISBN 85-326-0508-7.

_____. *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1996.

Stevens, C., Oliveira, S. R. & Zanello, V. (2014). Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas. Ilha de Santa Catarina: Mulheres.

_____. **História da sexualidade 1.** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal,1988

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 6.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir:** História da violência nas prisões. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **A História da Loucura na Idade Clássica.** 1997. São Paulo, Perspectiva.

FRANCO, R. A relação entre teoria e práxis segundo Adorno. In: *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LOURO, G. L. (1995). Gênero, história e educação: construção e reconstrução. **Educação e Realidade**, 20(2), 101-132.

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

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1999, 3. ed.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. V. 01.

_____. Corpo, escola e identidade. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25 (2), p. 59-75, jul./dez. 2000.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Editora Porto, 2000.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: Luiz Heron da Silva. (Org.). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33-47.

_____. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. V. 01.

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, 24(83), p. 459-476.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300002>.

MEYER, D.E. E.. **Corpo e gênero: teoria e política**. In: Guacira Lopes Louro; Jane Felipe Neckel; Silvana Vilodre Goellner. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2013, v. 1, p. 9-27

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

NAVARRO SWAIN, T. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do noma-

- dismo identitário? Textos de História, Brasília: **Ed. UnB**, v.8, n.1-2, p.47-84, 2000.
- NAVARRO-SWAIN. Entre a vida e a morte, o sexo. Brasília: **Labrys/Estudos feministas**, v.10, 2006.
- OLIVEIRA T. L. S. Educação, barbárie e semiformação: aportes da teoria crítica e do pensamento adorniano para análise da prática educativa. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol.3, n. 6, p. 19-33, ago/dez, 2015.
- PACHECO, E. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Moderna: São Paulo, 2011.
- PARKER, R. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991.
- QUEIROZ, I. S. Região Metropolitana do Cariri Cearense, A metrópole fora do eixo. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 93-104, jan. 2015.
- RAGO, M. “**Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos**” in: Poéticas e políticas feministas. Org. Cláudia de Lima Costa e Simone Pereira Schmidt. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.
- REVEL, J. F. **Conceitos essenciais**. Trad. Nilton Milanez, Carlos Piovezani, Maria do Rosário Gregolin. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.
- SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna. 1987.
- SARAIVA, K. A aliança biopolítica educação-trabalho. Pro-Posições, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 139-156, maio/ago. 2014.
- SCAREL, E. B., DA SILVA ZANOLLA, S. R. Sobre O Poder Normalizador e a Educação Para a Formação Humana: Fragmentos Foucaultianos e Adornianos. **Goiânia**, v. 17, n. 2, p. 632-655, jul./dez. 2015
- SCAVONE, L. “**Estudos de gênero: uma sociologia feminista?**” Estudos Feministas, nº 16, 2008.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990, p.5.
- SILVA, S. G. da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, 2010. 30(3), 556-571p.
- VEIGA-NETO, A; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.
- VERUNSCHK, M. Nordestinidade: identidade e machismo no forró pé de serra e no forró eletrônico. In: **Galaxia (São Paulo, Online)**, n. 29, p. 304-307, jun. 2015.

VILELA, R. A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. In:**Educ. rev.**, 2007, 45, p. 223-248.

WASELFISZ, J. J. (2016). **Mapa da violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO. Recuperado de http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

ZUIN. V.G; ZUIN, A.A.S . A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung 24, n. 3, **Passo Fundo**, p. 420-436, set./dez. 2017.

ZANELLO, Valeska. **Mulheres e loucura: questões de gênero para a psicologia clínica**. In: Zanello, Valeska et al. (Org.). Gênero e feminismos: convergências (in)disciplinares. Brasília: ExLibris, 2010. p. 307-320.

APÊNDICES

A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

B - Questionário aplicado a 52 (cinquenta e dois) discentes do Curso Técnico em Edificações e Técnico em Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará– *Campus Juazeiro do Norte*

C - Projeto de Formação Cidadã e Direitos Humanos

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **TENSÕES E IMPACTOS DE UM PROJETO EDUCATIVO NO COMBATE AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Pesquisador Responsável: Fabrícia Keilla Oliveira Leite

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Telefone para contato: (83) 996281045

Nome do voluntário: _____ Idade: _____ anos

R.G. _____ Responsável legal (para menores de 18anos): _____

R.G. Responsável legal: _____

O(A) Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Tensões e impactos de um projeto educativo no combate às desigualdades de gênero no contexto escolar”, de responsabilidade do pesquisador Fabrícia Keilla Oliveira Leite.

O presente Projeto de Pesquisa intitulado “Tensões e impactos de um projeto educativo no combate às desigualdades de gênero no contexto escolar” terá como sujeitos de pesquisa os discentes do Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ Campus Juazeiro do Norte. O mesmo fará parte da dissertação de mestrado da pesquisadora, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro(UFRRJ).

Para o desenvolvimento do Projeto, serão implementadas algumas estratégias de pesquisa participativa: levantamento e análise de material bibliográfico, aplicação de questionários, atividades em grupo, grupos de discussões.

Este estudo visa Analisar os impactos de um projeto educativo para a mudança, entre os jovens participantes, dos discursos sobre diferenças de gênero.

A sua participação é **voluntária** e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento das informações. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa

Eu, _____, RGn° _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acimadescrito.

Ou

Eu, _____, RG n° _____,
responsável legal por _____, RGn° _____

Juazeiro do Norte, __ de _____ de 2018.

Nome e assinatura do estudante ou seu responsável legal

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Apêndice B - Questionário aplicado a 40 (quarenta) discentes do Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará– *Campus Juazeiro do Norte*



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

PESQUISA REALIZADA COM DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE.

Os dados serão utilizados para pesquisas e elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola (UFRRJ). Não é necessário a sua identificação.

RESPONSÁVEL: Fabrícia Keilla Oliveira Leite mestranda em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Data do preenchimento do questionário: _____

Dados sociodemográficos

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Declaração de cor/raça ou etnia: (assinale somente uma alternativa)

[] Preto/a [] Branco/a [] Pardo [] Amarelo/a (de origem asiática) [] Indígena [] Não sabe responder

Declaração de religião: (assinale somente uma alternativa)

[] Católica [] Protestante [] Evangélica [] Espírita [] Candomblé [] Umbanda [] Não tenho religião [] Outra. Especifique: _____

1 – O que significa o termo gênero?

2 – Existem diferenças entre homens e mulheres na nossa sociedade?

() Sim () Não

Fale um pouco sobre sua resposta: _____

3 – O que se espera de meninos e meninas nestes diferentes espaços sociais:

Em casa _____
Na escola _____

Nas relações afetivas e/ou amorosas _____

4–Sobre as afirmativas abaixo assinale se concorda ou discorda, escrevendo uma breve justificativa:

A mulher tem que se dar ao respeito, não pode ficar saindo com vários homens.

() Concordo () Discordo

Justificativa _____

As mulheres têm a função de realizar as atividades domésticas, cabendo aos homens ajudá-las nessas tarefas.

() Concordo () Discordo

Justificativa _____

Existem meninas para namorar e meninas para ficar.

() Concordo () Discordo

Justificativa _____

Os homens devem ser sempre fortes e evitar demonstração de sentimentos.

() Concordo () Discordo

Justificativa _____

Os homens, por serem mais fortes, são naturalmente violentos nas suas relações.

() Concordo () Discordo

Justificativa _____

Mulheres são melhores enfermeiras e em profissões vinculadas ao cuidado e os homens são melhores engenheiros e em profissões que exigem força e raciocínio lógico.

() Concordo () Discordo

Justificativa _____

As meninas muitas vezes dizem não quando querem dizer sim, por isso os meninos devem insistir na paquera.

Concordo Discordo

Justificativa _____

Os homens devem ganhar mais do que as mulheres porque elas engravidam, o que gera prejuízo ao empregador.

Concordo Discordo

Justificativa _____

É comum que casais briguem e não devemos nos intrometer em discussão de marido e mulher.

Concordo Discordo

Justificativa _____

Homens e mulheres são naturalmente diferentes, por isso tratamos meninos e meninas de maneira distinta.

Concordo Discordo

Justificativa _____

5–Você acredita que a escola pode melhorar as relações desiguais de gênero? Como?

6–Como foi sua experiência na participação no projeto de Gênero e Direitos Humanos?

7 – Você acredita que os debates e trabalhos em grupo foram úteis para sua compreensão sobre o tema: desigualdade de gênero?

8 –Em que medida esse curso contribuiu para uma mudança de opinião/perspectiva sua em relação aos temas tratados? (assinale somente uma alternativa)

Muito Pouco Não contribuiu

Projeto de Formação Cidadã e Direitos Humanos.

Apresentação

O presente trabalho surge a partir da necessidade crescente de discutir questões de cidadania e direitos humanos dentro das instituições de ensino, diante da demanda dos alunos do Instituto federal do Ceará campus Juazeiro do Norte, tal projeto visa fomentar um debate sobre questões pertinentes a formação do estudante em sua plenitude, considerando a formação cidadã parte do processo educacional.

O trabalho é vinculado ao programa de estágio do curso da Faculdade Leão Sampaio em parceria com o Instituto Federal, tendo então como premissa, a partir da discussão de um conjunto de temáticas definidas buscar auxiliar o jovem na caminhada pela compreensão dos direitos humanos para que ele desenvolva um pensamento crítico, empoderando-se de seus direitos e se torne um protagonista na sua atuação como cidadão. Proporcionando também aos estudantes de psicologia uma vivência e aprendizagem no âmbito da educação.

A partir de 2016 as atividades passam a ser desenvolvido com os estudantes do primeiro ano do ensino médio técnico, estando estabelecido horário específico no cronograma do curso.

A sociedade atual encontra-se em um período de profundas mudanças onde se discute a pluralidade humana e suas formas de vivência em uma cultura neoliberal intrinsecamente excludente, as questões pertinentes aos direitos humanos surgem e tornam-se proeminentes a partir das proposições da própria modernidade sendo constitutiva da cultura e ideologia moderna (CADAU, 2008).

A luta pelos Direitos Humanos na nossa Era surge em resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial e de um pacto entre as nações que promulgaram A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, a partir daí os países signatários juntaram esforços no sentido de cumprir uma agenda de construção de mecanismos e instrumentos de garantia de proteção total aos direitos da pessoa humana.

A educação em direitos humanos então se consagra como tema global, o Brasil enquanto signatário de acordos internacionais vem apoiando nas últimas décadas programas e projetos que se propõe a materializar a defesa e a promoção dos direitos humanos, tal tarefa tem se mostrado difícil devido às mazelas históricas do nosso país e de uma sociedade ainda bastante desigual.

Diante do cenário atual a Educação em Direitos Humanos deve ser compreendida como “um processo de construção de cidadania ativa, que implica a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres” (SACAVINO, 2007:p.465). A Escola tem papel central na condução desse processo, sendo espaço concreto de formação dos sujeitos sociais.

Público Alvo

Estudantes do ensino médio técnico do IFCE e estudantes da Graduação em Psicologia da Faculdade Leão Sampaio.

Justificativa.

O cenário mundial encontra-se marcado por um quadro de profunda desigualdade e exclusão, crises econômicas sedimentam as marcadas diferenças entre ricos e pobres, favorecendo violações constantes de direitos do cidadão.

Diante desse contexto e do compromisso dos estados de fomentar políticas públicas que protejam e promovam os direitos humanos, as instituições de ensino devem ser lugar central de formação de uma consciência coletiva que privilegie os direitos do cidadão a fim de

fortalecer a democracia.

Direitos humanos se referem aqueles que são inerentes à condição de ser humano, tais como: o direito à vida, ao trabalho, à alimentação, à família, à orientação sexual, à religião, ao meio ambiente sadio entre outros, tais direitos devem ser reconhecidos e garantidos pelo estado e através da educação em direitos humanos podemos fomentar o reconhecimento do sujeito como ser social ativo e construtor de sua realidade.(...)

No Brasil em concordância com os pactos firmados no âmbito internacional foi estabelecido em 1995 o primeiro Programa Nacional de Ação em Direitos Humanos, instituída a Secretaria Especial de Direitos Humanos no ano de 2003 foi estabelecido o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, no mesmo ano foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que conceitua a Educação em Direitos Humanos “como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (BRASIL, 2009, p.25),

Em 2012 foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na resolução nº 1 de 30 de maio. As propostas apresentadas nesse documento propõe “concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicações na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, CNE, 2012, art. 2º).

Uma educação voltada a formação de um cidadão atuante na defesa dos princípios democráticos já está refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). As instituições de ensino são lugar privilegiado de formação de sujeitos conhecedores de seus direitos e deveres e capazes de exercer sua cidadania plena.

Diante dessa conjuntura, educar se dá em um sentido muito mais amplo do que o da educação formal, faz-se necessário conceber a educação como um processo de tomada de consciência do mundo pelo homem, num processo constante de produção e desconstrução da realidade, se a educação não se dá por essas bases corre-se o risco de torná-la alienante o que pouco contribui para a compreensão real do mundo (SADER, 2007).

Nesse sentido uma instituição de ensino como o instituto Federal deve promover espaços de formação cidadã que garantam aos nossos estudantes uma formação adequada não só para o mundo do trabalho, mas também para um mundo político e social que exige atitude cidadã plena e consciente.

Ressalta-se também nesse contexto a importância do intercambio entre as instituições de ensino como as faculdades no entorno da instituição. O curso de psicologia da Faculdade Leão Sampaio oportuniza aos estudantes através dessa extensão a formação de profissionais da psicologia conscientes de sua realidade social e preparados para intervir nela.

Objetivos.

Objetivo Geral:

Promover um espaço de formação em direitos humanos no IFCE – campus Juazeiro do Norte.

Objetivo Específico:

Apresentar aos estudantes as principais temáticas em direitos humanos.

Promover um espaço de discussão entre os estudantes do IFCE e os graduandos da Faculdade Leão Sampaio sobre a temática de Direitos humanos.

Proporcionar aos estudantes uma educação que garanta a formação de um sujeito ativo socialmente.

Promover ações institucionais que garantam o aprofundamento dos debates e crie uma cultura democrática no campus.

Metodologia

As atividades serão desenvolvidas em horário estabelecido para realização de Projetos da assistência estudantil junto aos estudantes ingressantes pelo período de um ano.

Os encontros dos grupos terão a frequência de um encontro semanal onde nos utilizaremos de técnicas e metodologias ativas para garantir não só a participação, mas o engajamento dos estudantes nas ações propostas, sempre no intuito de intervir no ambiente institucional promovendo espaços de debates e de mudanças na criação de uma escola democrática.

Cronograma de atividades –

Módulo I - Direitos Humanos e desigualdades sociais.

Módulo II - Direitos humanos e desigualdade de gênero.

Módulo III - Direitos Humanos e a criação de um espaço escolar democrático.

Realização das atividades.

Setor de Assuntos Estudantis

Módulo de DH- Fabrícia Keilla Oliveira Leite – Psicóloga.

Atividades do Módulo II.

| | |
|---|---|
| <p>Discutir os conceitos de sexo, gênero e sexualidade.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Divida, inicialmente, o quadro em 3 colunas e, em plenária, pergunte às/aos participantes o que vem imediatamente à cabeça quando escutam a palavra sexo. 2. Escreva a palavra sexo na primeira coluna do quadro e, conforme forem falando, anote as respostas fazendo uma lista. 3. Na sequência, solicite que façam o mesmo com as palavras: sexualidade e gênero. Uma de cada vez. 4. Ao final, leia todas as definições que surgiram para cada uma das palavras propostas e peça que façam comentários sobre as respostas que surgiram. 5. Abra para a discussão utilizando as seguintes perguntas: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Qual a diferença entre sexo e sexualidade? <input type="checkbox"/> Qual a diferença entre sexo e gênero? <input type="checkbox"/> O que é diversidade sexual? E identidade de gênero? |
| <p>Cinedebate</p> | <p>Tomboy - Direção: Celine Scianma (2011) Sinopse: Mikael joga bola com os meninos, se veste como menino até paquera uma vizinha. O que ninguém sabe é que seu sexo biológico é feminino. Tomboy é um termo criado para caracterizar garotas</p> |

| | |
|--|---|
| | que têm hábitos ou características típicas de meninos |
| Cinedebate | Bata nela. O que acontece quando colocamos um menino diante de uma menina e pedimos para que ele bata nela?" Com este questionamento em mente, o jornalista italiano Luca Lavarone decidiu reproduzir a cena em questão frente às câmeras com meninos de seis a onze anos, em um minidocumentário recémdivulgado e intitulado "Slapher!" (Bata nela!). |
| Estereótipo e Mídia. | Os estudantes irão fazer um levantamento de frases tipicamente associadas a homens e mulheres para, em seguida, encontrar imagens que expressem essa associação na mídia. 1 hora e 30 minutos Revistas e gibis diversos, papel pardo, tesoura e cola. b Explique que muitas vezes as pessoas podem fazer julgamentos de outras pessoas a partir de características corporais (cabelos, olhos, pele), roupas, condição financeira, comportamentos, cultura, sendo essas classificações nem sempre positivas. A esses julgamentos dá-se o nome de preconceito. |
| Debate e apresentação de situação problema | Debate sobre as diferenças de comportamento de homens e mulheres em situações sociais diversas: namoro, casamento, restaurante, praia etc.. Apresentar situações e casos que ocorrem corriqueiramente e solicitar ao grupo que julquem a situação fazendo-os refletir sobre a maneira distinta que observam o comportamento de homens e mulheres. |
| Caixa de Pândora | Preparar uma caixa onde será colocada várias frases trechos de músicas ditos populares, dispor os estudantes em círculo e como na brincadeira "batata quente" passar a caixa entre os participantes, retirar um elemento da caixa e discutir em grupo. O facilitador deve enriquecer o |

| | |
|--|--|
| | debate com dados e informações, conceitos e explicações. O objetivo da atividade é refletir sobre os estereótipos e o senso comum. |
| Debatendo relações afetivas e assimetria entre os gêneros. | Atividade de dramatização em grupo. Objetivo dramatizar situações vivenciadas em relacionamentos afetivos que demonstrem assimetria entre os gêneros. Trabalhar com o grupo as questões referentes ao desejo/prazer entre homens e mulheres. |
| Gênero e trabalho | Trabalhar as questões laborais e de gênero – solicitar uma pesquisa previa sobre as profissões e os papéis de gênero, os jovens são estimulados a retratar por meio de fotografias em diferentes espaços de trabalho a realidade de homens e mulheres. Ao final do Projeto expo-se o trabalho para a escola. |
| Como intervir na minha escola? | Propor aos estudantes que realizam intervenções na escola que reflitam sobre a desigualdade de gênero |

Material retirado do caderno de Atividades Gênero e Diversidade na Escola: uma proposta de ação, desenvolvido a partir do Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, Disponível em: <http://www.e-clam.org/downloads/Caderno-de-Atividades-GDE2010.pdf>