



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA: CONFLUÊNCIAS**

Gabriela Costa Faval

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DE
GÊNERO MANIFESTAS NO ESPAÇO ESCOLAR NA ILHA DE
CACOAL-PA**

**CAMETÁ - PA
2016**

Gabriela Costa Faval

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DE
GÊNERO MANIFESTAS NO ESPAÇO ESCOLAR NA ILHA DE
CACOAL-PA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação e Cultura: Confluências, da Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do diploma de Especialista, sob orientação do Prof. Dr. Ivanildo do Socorro Mendes Gomes.

CAMETÁ - PA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na publicação

Gabriela Costa Faval

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DE GÊNERO MANIFESTAS NO
ESPAÇO ESCOLAR NA ILHA DE CACOAL-PA**

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ivanildo do S. Mendes Gomes (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará

Examinador 1: Prof. MSc. Eraldo Souza do Carmo

Examinador 2: Prof^a. Dra. Benedita Celeste de M. Pinto

Cametá/PA

2016

Dedico este Trabalho de Especialização a todos aqueles, com quem compartilhei e debati as ideias, conjecturas e objetivos que direcionaram e constituíram esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Deus por estar sempre presente em meu caminho.

Aos meus pais pela confiança depositada e oralizada.

A meus filhos Fernanda, Teressa, Alexandra e Pedro, pelo incentivo e apoio.

A todos os companheiros de turma pelos diversos debates e experiências partilhadas.

À comunidade de Cacoal-PA e à E.M.E.F. Prof. Francelino de Freitas por terem abraçado o projeto e contribuído para o resultado desta pesquisa, permitindo tornarem-se sujeitos desta investigação.

Aos professores José Valdinei Miranda, César Luiz Seibt, Luiz Augusto Pinheiro Leal, Gilcilene Dias da Costa, Ghislaine Dias da Costa Bastos, Benedita Celeste de Moraes Pinto e Ivanildo do Socorro Mendes Gomes, pela inestimável contribuição crítico-pedagógica.

Ao meu orientador, Prof. Ivanildo do Socorro Gomes por sua significativa contribuição e respeito aos meus ensejos e objetivos enquanto pesquisadora e por esperar, pacientemente, cada capítulo.

Ao meu marido, Paulo de Paula, por sua contribuição direta e indireta na construção desta pesquisa e por seu amor incondicional que tanto me motiva a seguir em frente.

Ao meu pai, W. A. F. M., por perder tantas horas de seus dias dialogando comigo a temática e fornecendo dados de seus registros feitos, ao longo de 20 anos como Coordenador Regional da Defesa Civil, das comunidades ribeirinhas dos rios Tocantins e Itacaiúnas.

“O androcentrismo, um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade, vem impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político há milênios. Tantos séculos pensando de uma maneira podem levar a crer que não há outra maneira possível de pensar e, estando tão presos a algumas ideias, parece que somos incapazes de refletir sobre elas e de criticá-las, como se fossem verdades inalteráveis.”

(MORENO, 1999, p. 23).

Lista de Fotografias

F01 – Encontro com jovens de 14 a 20 anos	26
F02 – Encontro com mulheres (mães e/ou responsáveis)	34
F03 – Encontro com crianças de 08 a 10 anos	39
F04 – Encontro com homens (pais e/ou responsáveis)	42

RESUMO

Este trabalho Sexualidade e Educação: relações de gênero manifestas no espaço escolar na Ilha de Cacoal-PA tem por paradigma compreender de que forma se estabelecem, histórica e culturalmente, as relações de gênero identificadas na comunidade de Cacoal, Município de Cametá-PA e de que forma a escola pode contribuir para a conscientização e crítica desses sujeitos. Objetivou-se, a partir desta pesquisa, verificar as relações de gênero estabelecidas na comunidade rural-ribeirinha da ilha de Cacoal, município de Cametá-PA, identificando os processos histórico-culturais que as constituem, bem como refletindo a percepção dos sujeitos sobre a própria sexualidade e sobre tais relações de poder e analisando, a partir dos resultados obtidos em espaços dialógicos, o papel e a ação escolar realizada dentro dessa perspectiva social. Tal problemática surge das situações observadas nas relações interpessoais da localidade, mais especificamente dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar da E.M.E.F. Prof. Francelino de Freitas, em diálogo com os saberes experienciais dos educandos e tendo por base os pressupostos crítico-dialógicos da Educação Popular. Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa que mediou grupos de discussão com e entre membros da comunidade vinculados ao espaço escolar que, de forma específica e subdivididos em idade e gênero, foram acompanhados ao longo de um semestre letivo, identificando os processos histórico-culturais que constituem as teias de significados da sexualidade local e as características das relações de gênero estabelecidas na comunidade. Ao longo das observações e registros foram identificadas situações de exclusão e opressão contra as mulheres, submissão e violência doméstica e sexual. Tornou-se, também, evidente a delimitação de espaços, a definição dos papéis masculino e feminino e a utilização da escola, da religiosidade e da oralidade para transmissão e perpetuação das regras sexuais e morais pré-estabelecidas. Quanto ao papel escolar, percebeu-se que a omissão de educadores e o sexismo presente nos materiais e práticas docentes, contribuiu para que as relações de poder firmadas na comunidade se consumassem e tornassem quase inquestionáveis.

Palavras-chave: Sexualidade, Sexismo, Gênero, educação ribeirinha, machismo.

ABSTRACT

This work *Sexuality and Education: gender relations manifest at school in Cacoal-PA* Island has a paradigm to understand how to establish, historically and culturally, gender relations identified in the Cacoal community, Cametá-PA and how the school can contribute to the awareness and crítica these subjects. The objective of from this research, check the gender relations established in rural and riverine community of the island of Cacoal, city of Cametá-PA, identifying the historical and cultural processes that represent and reflect the perception of the subjects on own sexuality and such power relations and analyzing, from the results obtained in dialogical spaces, paper and school action taken within this social perspective. This problem arises from situations observed in the interpersonal relations of the locality, specifically the subjects belonging to the school community E.M.E.F. Prof. Francelino de Freitas, in dialogue with the experiential knowledge of the students and based on the critical-dialogical assumptions of Popular Education. This is an action research, qualitative approach that mediated discussion groups with and between members relates communities the school space, specifically and subdivided in age and gender, were long accompanied them a semester, identifying them historical-cultural processes which are the meanings of the local webs sexuality and characteristics of gender relations established in the community. Over the observations and records were identified situations of exclusion and oppression against women, submission and domestic and sexual violence. It became also clear delimitation of spaces, the definition of male and female roles and the use of the school, religious and orality for transmission and perpetuation of sexual and pre-established moral rules. As for the school paper, he noticed that the failure of educators and sexism present in the materials and teaching practices, contributed to the power relations firm in the community to consummate and become almost unquestioned.

Keywords: Sexuality, Sexism, Gender, riverside education, chauvinism.

.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A subjugação feminina no âmbito familiar	17
CAPÍTULO 2 – Sexismo no espaço escolar: uma instituição que reforça dominações	25
2.1. A manutenção do estereótipo feminino nos livros didáticos.....	30
CAPÍTULO 3 – Conflitos de gênero na Ilha do Cacoal: relatos do cotidiano	38
3.1 – A violência simbólica no comportamento feminino: conselho de vó	41
3.2 – “Mulher é pra isso!”	43
3.3 – O que me faz calar, o medo ou o costume?	47
3.4 – Sou pescadora, sou catadora de açaí, sou agricultora e sou mulher	51
3.5 – Violência sexual e a culpabilização das vítimas.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	63

INTRODUÇÃO

A comunidade de Cacoal é um arquipélago localizado a 45 minutos do município de Cametá-Pa, composto por seis ilhas (Apapateua, Coroca, Quinquió, Quinquiozinho, Capiteua de Cacoal e Itanduba) e contendo aproximadamente 300 famílias rurais-ribeirinhas. A origem da comunidade é desconhecida, não havendo registros a respeito, porém, é relatado pelos moradores que uma grande olaria teria dado início às primeiras residências. Essa olaria veio a explodir posteriormente, espalhando “cacos” pela ilha principal, dando origem ao primeiro nome atribuído à localidade (Cacaual) que, mais adiante, foi modificado para Cacoal. Porém, desconhece-se como os primeiros trabalhadores da olaria chegaram à localidade. Na comunidade há duas escolas públicas, a E.M.E.F. São Benedito de Capiteua do Cacoal, localizada na ilha de mesmo nome e atendendo turmas multissérie da Educação Infantil e o Fundamental Menor e a outra – instituição principal –, .E.M.E.F. Prof. Francelino de Freitas, instalada na ilha central, que atende todos os níveis do Fundamental até o 9º ano e, inclusive, três turmas do Ensino Médio Modular da E.E.E.M. Profa^a Osvaldina Muniz. Na localidade evidencia-se a predominância da religião católica, porém, há uma crescente presença de religiões protestantes como as igrejas Adventista, Quadrangular e Assembleia de Deus.

A escola principal tornou-se *lócus* da pesquisa devido às diversas situações de opressão e exclusão observadas durante minhas atividades na Coordenação Pedagógica, bem como manifestações cotidianas de uma sexualidade que passam despercebidas em sua compreensão e abrangência. Situações que perpassam o âmbito familiar e adentram ao espaço escolar, justificadas por uma diferenciação corporal, internalizada pelos próprios dominados como ordem biológica natural e que determinam uma superioridade masculina aceita e reproduzida, de geração a geração.

A sexualidade vem sendo objeto de investigação ao longo de 5 anos, incluindo o último ano de graduação na Universidade do Estado do Pará, resultando em dois projetos de extensão e pesquisa Eixo de Pesquisa e Extensão em Educação Sexual - EDUSEX, inserido ao Projeto Pará Leitura Vai-Quem-Quer – PLVQQ/NETRILHAS/UEPA, atuante na Escola Anexo Pedra Branca, comunidade do Poção, em Cotijuba e em áreas ribeirinhas próximas a Belém e o Grupo de Estudo e

Trabalho em Educação Freireana e Sexualidade - GETEFS, vinculado ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA, atuante nas escolas públicas da região metropolitana. Tais atividades facilitaram a identificação das situações manifestas no âmbito da escola e possibilitaram o aprofundamento investigativo da realidade local.

Diante de tal contexto social, identificado no convívio com moradores e educandos locais, foi cogitado enquanto problema de investigação: de que forma se estabelecem, histórica e culturalmente, as relações de gênero identificadas na comunidade de Cacoal, Município de Cametá-Pa e como a escola pode contribuir para a conscientização e crítica desses sujeitos?

O objetivo geral deste estudo é compreender, histórica e culturalmente, as relações de gênero estabelecidas na comunidade de Cacoal, Município de Cametá-Pa apresentando possibilidades pedagógicas que propiciem a análise e a criticidade dos sujeitos envolvidos, identificando as mudanças surgidas a partir desses espaços dialógicos.

Mais especificamente objetivou-se identificar os processos histórico-culturais que constituem as relações de gênero; refletir sobre as percepções que estes possuem acerca da própria sexualidade e das relações de poder estabelecidas pelas questões de gênero; e analisar, a partir da proposta pedagógica de utilização de espaços críticos-dialógicos, o posicionamento escolar a respeito das situações identificadas;

Para realizar essa investigação optou-se por uma pesquisa-ação, por objetivar a identificação de dados psicológicos, a contestação de estruturas sociais, a produção de mudanças ideológicas e de comportamento e a compreensão do objeto, na qual objetivou-se identificar e compreender os processos histórico-culturais que permeiam as redes de saberes que constituem as relações de gênero e a sexualidade locais e por objetivar a identificação de dados psicológicos, a contestação de estruturas sociais, a produção de mudanças ideológicas e de comportamento e a compreensão do objeto.

A *abordagem qualitativa* foi utilizada, pois se entende a necessidade de estimular os entrevistados a pensar livremente sobre a temática, buscando percepções e o entendimento sobre a natureza geral da questão pesquisada, abrindo-se espaço para sua interpretação, através do desenvolvimento de conceitos ideias e entendimentos a partir da padronização dos dados. (DANTAS e CAVALCANTE, 2006).

Trata-se de uma pesquisa indutiva, onde o pesquisador desenvolve ideias, conceitos e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados; e exploratória, focada na obtenção de *insights* (muitas vezes imprevisíveis) que direcionam o andamento da pesquisa, conferindo-lhe possibilidades de transformação de seu direcionamento.

As entrevistas grupais também são características da abordagem qualitativa e não exigem uma quantidade maior de participantes, podendo ser feitas, inclusive, individualmente, sendo as informações coletadas por meio de um roteiro sendo inicialmente gravadas e depois analisadas.

A necessidade de se entender a percepção dos sujeitos quanto à questão-problema, torna este tipo de abordagem ideal para a aplicação de uma pesquisa-ação.

Segundo Thiollent, a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação consiste em um processo de aprimoramento da prática. Inicia seus questionamentos do fenômeno habitual transitando, sistematicamente, até o filosófico. Por meio da pesquisa-ação se tratam de forma simultânea conhecimentos e mudanças sociais, de forma a unificar teoria e prática.

Para Thiollent (1986), a pesquisa-ação encontra um terreno favorável quando os pesquisadores não se limitam a aspectos acadêmicos e burocráticos e buscam pesquisas nas quais “[...] as pessoas pesquisadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’ [...] Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Idem, p.15).

Para o autor, a pesquisa-ação implica em uma metodologia de caráter participativo que exige o envolvimento de todos os sujeitos implicados nos problemas pesquisados, porém, para não ser confundida com uma pesquisa participativa, faz-se necessário que haja uma ação problemática por parte destes, ou seja, uma ação efetiva que requer “[...] investigação para ser conduzida e elaborada.” (THIOLLENT, 1986, p.15).

Outro ponto relevante da pesquisa-ação é a participação ativa do pesquisador, não limitado a meramente observar ou descrever, mas usando uma forma de raciocínio projetivo e não explicativo, que requer dele um conhecimento prévio do qual partirão as discussões e soluções para as problemáticas identificadas. Sendo assim:

A forma de raciocínio projetivo é diferente das formas de raciocínio explicativo, que são relacionadas com a observação de fatos. No caso da projeção, pressupõe-se que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto de acordo com regras ou critérios a serem concretizados na discussão com os usuários. Não é um método de obtenção de informação; é um método de “injeção” de informação na configuração do projeto. (Ibidem, p. 75)

Nas instituições escolares a pesquisa-ação deve atentar para as hierarquias presentes, de forma a não tornar-se instrumento de um grupo em detrimento do outro, principalmente quando um destes envolve representação do poder.

Desta pesquisa exclui-se a utilização de amostras, por considerar-se a necessidade de conscientização da totalidade dos alunos pesquisados, mas definiremos como critério de participação o pertencimento à comunidade escolar *lócus* da pesquisa, visto que objetiva-se, também, a investigação de caráter educacional. Segundo Thiollent (1947, p. 61), a metodologia que exclui a utilização de amostras, objetiva “[...] exercer um efeito conscientizador e de mobilização em torno de uma ação coletiva, a pesquisa deve abranger o conjunto da população que será consultada sob a forma de questionários ou de discussões em grupos”.

Assim, a pesquisa-ação envolveu todos os membros integrantes da comunidade escolar investigada, garantindo o comprometimento dos participantes com os resultados da proposta.

A pesquisa-ação não tem um roteiro fixo a ser seguido. Segundo Thiollent (1986), contrariamente a outros tipos de pesquisa, a pesquisa-ação não segue uma série de fases rigidamente ordenadas, os pesquisadores sempre acabam alterando a ordem das fases de execução, em função de problemas imprevistos.

Para o autor os pontos que podem ser apresentados são a fase exploratória e a divulgação de resultados, pois “[...] há um constante vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica

interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.” (Ibidem, p.47).

Na fase exploratória identificaram-se o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e se realizou um primeiro diagnóstico da situação. O ponto inicial desta fase ficou por conta da organização do pesquisador, sua disponibilidade e efetiva capacidade de trabalhar de acordo com o espírito da pesquisa-ação. Em seguida, verificou-se a viabilidade de uma intervenção desse tipo no meio pesquisado, considerando-se apoios e resistências e lançando-se a proposta da pesquisa com a habilidade necessária para sua aceitação por parte dos interessados.

Para Thiollent (1986) a pesquisa-ação deve desenvolver uma perspectiva de aprendizagem participativa, mediante uma colaboração ativa entre os sujeitos envolvidos. Os pesquisadores são distribuídos entre as tarefas (pesquisa de campo, teórica, planejamento, etc.) de acordo com a afinidade e competência, mas nunca é uma determinação estanque, devendo todos estar inseridos em todas as atividades.

A pesquisa foi realizada entre os meses de junho/2015 e abril/2016, na escola municipal localizada na maior ilha do arquipélago que constitui a comunidade de Cacoal, durante os períodos letivos correspondentes e a escolha do *lócus* da pesquisa deve-se ao fato de ter sido feita, anteriormente, observação cotidiana dos sujeitos e dos contextos escolares, identificando-se diversas problemáticas relacionadas à sexualidade.

Os sujeitos da pesquisa são moradores da comunidade de Cacoal vinculados à escola, ou seja, pertencentes à comunidade escolar. Estes foram agrupados por gênero e idade, resultando em quatro grupos principais assim distribuídos: Grupo 1 – constituído pelos pais e/ou responsáveis (homens), totalizando 23 participantes; Grupo 2 – constituído pelas mães e/ou responsáveis (mulheres) em um total de 16 participantes; Grupo 3 – constituído pelos adolescentes e jovens entre 14 e 20 anos, totalizando 18 participantes; e Grupo 4 – constituído pelas crianças entre 8 e 10 anos, em um total de 14 participantes. Constituem-se, também, sujeitos da pesquisa 14 professores, com idades variantes entre 23 e 50 anos, 8 funcionários escolares e os pais e/ou responsáveis, de acordo com a disponibilidade de participação na pesquisa. As falas foram registradas pelo seu grau de relevância para a pesquisa ou por representarem o pensamento de uma maioria e foram registradas usando-se pseudônimos de modo a preservar a verdadeira identidade dos depoentes.

Utilizou-se o *levantamento bibliográfico* como procedimento essencial para o estudo a ser realizado mediante consulta a acervos públicos e publicações editadas ou disponibilizadas eletronicamente, com o intuito de aprofundar e identificar teóricos e discussões que abordem e deem embasamento à temática.

Paralelamente a este, como segundo momento do projeto de pesquisa, foi realizada a observação e intervenção *in loco*, com realização de entrevistas coletivas e individuais com os sujeitos da pesquisa, transcritas na forma de relatórios, onde serão enfatizadas as opiniões, comentários e frases ditas pelos sujeitos, fazendo-se o isolamento e a seleção de casos considerados relevantes. Essas entrevistas coletivas consistem na utilização de questões geradoras propostas aos grupos, que permitam identificar os conceitos prévios sobre as temáticas propostas e a introdução de novas perspectivas de uma mesma realidade, fazendo com que os sujeitos reflitam criticamente sobre as situações apresentadas e reavaliem posicionamentos. As ações sistemáticas de elaboração da proposta pedagógica, definição, acompanhamento e avaliação das diretrizes de ação serão realizadas no decorrer da pesquisa, ajustando-se as necessidades observadas pelo pesquisador.

O aporte teórico tem por base os trabalhos de Althusser (s/a), necessário para a compreensão do uso da escola enquanto aparelho ideológico do Estado patriarcal e capitalista e que tende a reproduzir e perpetuar os estereótipos dos gêneros; Beauvoir (1970), cujo debate tem enfoque em torno das representações femininas e a construção dos estereótipos femininos dentro de uma sociedade patriarcal; Bernardi (1987), através do qual se faz a crítica à prática docente direcionada à Educação Sexual enquanto espaço dessexualizado e dessexualizante dos indivíduos; Bourdieu (2002), trazendo a compreensão da violência simbólica existente no processo de dominação e da relação existente entre dominado e dominador; Dantas e Cavalcante (2006) nos apresentando elementos que justificam a aplicabilidade da pesquisa qualitativa na coleta de dados brutos para posterior “lapidação”; Geertz (2008), nos apresenta a ideia da cultura gerada a partir das redes de significado que constituem as características comportamentais de uma população; Freire (1996), questiona a atuação da escola enquanto formadora e da prática docente em seu papel mediador a partir de uma perspectiva crítico-dialógica na Educação Popular; Furlanis (2007), igualmente a Beauvoir, traz em seu artigo o debate sobre a representação dos gêneros na sociedade e a limitação do papel feminino; Mill (1999), faz a discussão sobre as relações de dominação estabelecidas

nas questões de gênero e a subordinação feminina; Oliveira (s/d), nos auxilia a aprofundar as práticas da Educação Popular nas comunidades rurais-ribeirinhas e a compreender as características dos sujeitos dessas comunidades; Pontes (2013), discute as relações socioculturais de gênero nas comunidades tradicionais da Amazônia, aprofundando mais as questões específicas do gênero nessas localidades; Rosemberg (2009), debate o papel das escolas frente às discussões sobre as questões de gênero e a representação feminina estereotipada nos livros didáticos; Scott (2005), discute as questões de gênero enquanto elementos construídos culturalmente e modificados dentro das sociedades; Stearns (2010) nos apresenta uma análise da história da sexualidade humana ao longo dos períodos históricos e das diversas sociedades; e Thiollent (1986) que nos traz como proposta os processos metodológicos e as características da pesquisa-ação.

Para esta pesquisa, a abordagem direciona-se pela compreensão das relações de gênero e das manifestações da sexualidade na comunidade ribeirinha de Cacoal-PA, bem como dos resultados obtidos a partir de uma proposta crítico-dialógica de mediação pedagógica, perpassando pelos elementos teóricos de Freire e da Filosofia da Diferença que garantem a criticidade e a dialogicidade.

A proposta pedagógica realizada através da pesquisa-ação e da abordagem qualitativa se ampara em diretrizes educacionais da teoria freireana, tendo por base o diálogo, a pergunta, a problematização da realidade e a valorização dos saberes dos sujeitos. A sistematização e a análise dos dados serão realizadas por categorias e eixos temáticos construídos no desenvolvimento da pesquisa.

Esta Monografia está estruturada em quatro Seções: A introdução, onde se faz uma apresentação da problemática pesquisada, a justificativa da escolha, objetivos, metodologia utilizada para a obtenção de dados e apresentação dos teóricos utilizados no embasamento do tema proposto; o Capítulo 1. A Subjugação feminina no âmbito sócio-familiar, onde se discutem as características culturais, políticas, educacionais e sociais do papel secundário e inferiorizado, atribuído à mulher e a transmissão de saberes e valores morais através da oralidade familiar das comunidades tradicionais, bem como as legislações surgidas na atualidade que visam defender os direitos fundamentais da mulher e promover a igualdade entre os gêneros; o Capítulo 2. Sexismo no espaço escolar: uma instituição que reforça dominações, que nos traz uma análise sobre o papel da escola enquanto instituição geradora de ideologias que fazem dela um mantenedor das exclusões e dominações

sociais, caracterizando seu papel de aparelho ideológico em prol do Estado patriarcal, perpassando, também, pela manutenção do estereótipo feminino nos livros didáticos, onde são apresentadas uma análise histórica entorno dos estereótipos e linguagens sexistas presentes nas publicações escolares e as práticas educativas e o Capítulo 3. Conflitos de gênero na Ilha do Cacoal – relatos do cotidiano, onde são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo e as observações feitas no âmbito escolar cotidiano, nos encontros com pais e discentes e nas relações interpessoais da comunidade escolar.

CAPÍTULO 1

1.1. A subjugação feminina no âmbito familiar

Toda estrategia de reproducción implica una forma de *numerus clausus* en la medida en que cumple funciones de inclusión y de exclusión, limitando ya sea el número de productos biológicos del cuerpo (pero solo la familia puede hacerlo), ya el número de individuos habilitados para formar parte de él (y esto puede traer aparejada la exclusión de parte de los productos biológicos del cuerpo: mujeres, hijos más jóvenes, etcétera). (BOURDIER, 1993, p. 46).

Quando se pensam estratégias de reprodução humana, não se objetivam simplesmente controles de natalidade, mas se determinam, também, as características dos indivíduos gerados que poderão pertencer aos grupos sociais, desta forma, essas estratégias se tornam instrumentos de inclusão e/ou de exclusão de indivíduos ou, como menciona Bourdier (ibidem) “dos produtos biológicos do corpo: mulheres, filhos mais jovens, etc.”. Desta forma, entendemos que as regras sociais de pertencimento dos indivíduos aos diversos grupos que formam a sociedade, não estão desvinculados de uma característica política e sexual e que os processos de exclusão não são determinados por uma seleção natural, mas, antes, por normas pensadas para e sobre as diferenças sexuais sendo, muitas vezes, justificados em diferenças biológicas. Um *numerus clausus* que, como afirma o autor, seleciona dentro e fora do meio familiar quem será detentor de quais direitos e pertencente a qual grupo, sendo externado à sociedade.

O advento da agricultura, por volta de 9000-5000 a.C., trouxe mudanças enormes para as sociedades caçadoras-coletoras primitivas. Abandonar as práticas nômades e estabelecer-se em um único espaço passou a requerer, ao longo do tempo, a constituição da noção de propriedade. O homem, agora dono da terra, precisava resguardar o que lhe pertencia e passa a viver coletivamente, no que seria o princípio da estrutura familiar. Mas a mulher, que também gozava de igual liberdade sexual, não tinha apenas um parceiro e, portanto, os filhos nascidos não tinham paternidade determinada. Como fazê-los herdeiros? Era preciso controlar essa natalidade e garantir, assim, a descendência e a perpetuação do grupo sobre a terra. Desta forma, como afirma Stearns (2010, p.31), “[...] todas as sociedades tornaram-se, de certo modo, patriarcais, - isto é, dominadas por homens (e de pai para filho)

[...]”, pois a primeira expressão deste patriarcado foi “[...] controlara sexualidade feminina e diferenciar padrões de gênero” (Idem).

A mulher passa a ter um papel fundamental nessa nova estrutura social, pois o trabalho agrícola vai se ampliando e requerendo mais mão de obra, de preferência não remunerada. A geração de filhos saudáveis e aptos para esse trabalho se torna, assim, imprescindível para o trabalho e a ocupação de terras. Isto também gerou o início da separação das classes, já que aqueles que geravam mais filhos passavam a deter a posse de mais terras e, portanto, ter mais recursos.

As regras estabelecidas a partir dessas relações, no entanto, não eram relacionadas à agricultura, mas atribuídas aos deuses. Isto nos leva para o segundo advento que interferiu diretamente na sexualidade das populações: a religião.

Algumas sociedades desenvolveram práticas como a circuncisão masculina e feminina que, inicialmente tinham objetivos distintos – a masculina por uma questão de higiene e a feminina para controle da libido da mulher – mas depois adquiriram características religiosas e se expandiram por outras regiões. Surgem leis sociais, com respaldo tanto religioso quanto das elites instituídas. Essas leis, no entanto, estabeleceram um duplo padrão sexual, pois eram diferentes para homens e mulheres, como afirma Stearns:

Tanto os primeiros códigos legais quanto as primeiras formulações religiosas enfatizavam a importância da fidelidade sexual feminina. Na Mesopotâmia, o Código de Hamurabi, elaborado por volta de 1700 a.C. e a primeira compilação conhecida, dedicou grande atenção às regulações sexuais. O Código estipulava que os homens podiam manter concubinas e amantes, pelo menos enquanto a esposa não tivesse filhos [...]. As mulheres eram instruídas a defender sua honra sexual acima de tudo. (STEARNS, 2010, p.36)

Ainda segundo Stearns, essas sociedades realçaram outros dois aspectos da sexualidade humana: o estupro – que até então não estava muito delimitado – e a prostituição. O estupro, que não tinha claras definições no período da caça e da coleta, com as sociedades agrícolas passou a obter atenção do poder instituído e das religiões. A prostituição, no entanto, teve início com o aumento das populações e a prática da escravidão e “ampliavam a desigualdade social, ao mesmo tempo em que introduziam novas restrições ligadas à sexualidade respeitável” (p.42), mas, ao mesmo tempo, incrementaram o fenômeno do estupro.

O sexo para fins procriativos dava maior visibilidade e vazão à prostituição crescente e, o próprio Código de Hamurabi estipulava direitos para as prostitutas e seus filhos. À medida que as cidades evoluíam, novas regras sexuais iam sendo estipuladas e reformuladas, sempre mantendo enfoques desiguais entre os gêneros.

Após a Revolução Francesa, cujo lema era “Liberdade, igualdade e Fraternidade”, a questão igualitária, prometida e alardeada em um princípio, foi sendo demarcada e limitada. Pobres, negros e mulheres foram sendo excluídos da participação política. Estas últimas sob a alegação de serem “naturalmente” designadas ao cuidado doméstico e dos filhos, como afirma Scott (2005) ao citar trecho do discurso do jacobino Pierre-GaspardChaumette:

[...] a cidadania foi conferida inicialmente só para aqueles que possuíam uma certa quantia de propriedade; foi negada para aqueles muito pobres ou muito dependentes para exercerem o pensamento autônomo que era requerido dos cidadãos. A cidadania também foi negada (até 1794) aos escravos, porque eram propriedade de outros e às mulheres porque seus deveres domésticos e de cuidado com as crianças eram vistos como impedimento à participação política:

Desde quando é decente ver as mulheres abandonarem os pios cuidados de suas casas, os berços de seus filhos para virem a espaços públicos, discutirem nas galerias, nos foros do Senado? Foi aos homens que a natureza confiou os cuidados domésticos? Foi a nós que ela deu seios para amamentarmos nossas crianças? (LEVY, APPLEWHITE e JOHNSON apud SCOTT, 2005, p.15).

Entende-se aqui que o papel atribuído às mulheres sempre foi restrito ao âmbito doméstico e relacionado às funções da maternidade, a partir de um conceito de que estas funções eram determinadas pela natureza, ou seja, uma lei natural e imutável, originária da espécie humana. Essa diferenciação entre os papéis sociais de homens e mulheres estabeleceram os conflitos entre os gêneros, presentes nas relações humanas e que se afirmaram através das práticas familiares e dos conceitos religiosos, ao longo dos séculos.

Se, por um lado, o âmbito doméstico era o espaço “designado” à mulher, por outro lado também constituía um espaço de dominação masculina, um “reinado patriarcal” dentro do patriarcado socialmente estabelecido, onde as normas sociais também eram seguidas e a exclusão feminina apresentava novas nuances.

Toda e qualquer atividade doméstica deveria ser pensada a partir das necessidades e vontades masculinas, objetivando o atendimento pleno do senhorio

da casa, do “proprietário” de tudo e de todos. E nesta posse garantida socialmente, incluíam-se bens materiais, animais e humanos (escravos, filhos, esposa).

As religiões reforçavam este pertencimento alegando que a submissão da esposa ao seu marido era uma ordem natural e necessária. As religiões Cristãs comparavam a submissão feminina à submissão da própria igreja ao Cristo, como se percebe no seguinte trecho da Bíblia Sagrada, em Efésios 22-23:

Vós, mulheres, sujeitai-vos a vossos maridos, como ao Senhor; Porque o marido é a cabeça da mulher, como também Cristo é a cabeça da Igreja, sendo Ele próprio o salvador do corpo; De sorte que, assim como a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam, em tudo, sujeitas aos seus maridos. [...] Assim também vós, cada um em particular, ame a sua própria mulher como a si mesmo, e a mulher reverencie o marido. (apud ALMEIDA, 2010, p. 215)

A partir das leis divinas a submissão feminina dentro do espaço doméstico se tornava inquestionável e servia de instrumento para reforçar a submissão, também, no âmbito social. As características dessa submissão perpassavam o ideológico de uma violência simbólica, incorporada pela vítima e até mesmo justificada por ela, e assumiam aspectos de violência física, quando o homem incorporava sua condição de proprietário e senhor, compreendendo aqui, o uso da força, se fosse necessário, para fazer valer sua vontade.

Mas, se a violência física se tornou tão visível no decorrer do tempo, a ponto de tornar-se objeto de leis de coibição, a violência simbólica sofrida pelas mulheres e por outros grupos vulneráveis da sociedade se perpetuou e assumiu ares de naturalidade, ao ponto de qualquer ação contrária cometida, (que não siga o padrão ideológico de reprodução dessa submissão) ser vista com estranhamento. Para Campagnoli (2003, p.147) apud Prestes (2005, p.3) “[...] o conceito de gênero é usado para explicar as diferenças construídas entre homens e mulheres, refutando as justificativas de que essas diferenças são sempre biológicas e, portanto, naturais.”.

Prestes completa esta afirmação ressaltando que:

É importante trabalhar com o conceito da relação de gênero. Isso significa aceitar que as relações entre homens e mulheres na sociedade, não são derivadas da biologia, pois a diferença biológica é palpável e está incluída nas relações entre pessoas de sexos diferentes ou não. Mas é também evidente que essa diferença se delimita na determinação física e nas funções de macho e fêmea para reprodução biológica da espécie, e nada justifica que a partir dessa diferença se constituam modelos de relações sociais que impliquem a subordinação de um sexo ao outro, e que a violência esteja presente nessa relação, porém, isso acontece de maneira naturalizada em

nosso meio social, e, além disso, reproduzimos essa relação na criação dos filhos e no relacionamento com parceiros (as). Portanto, a violência contra a mulher, família, gênero e cultura são coisas indissociáveis. Mesmo quando a violência não se dá de forma evidente, porém, ocorre com frequência no cotidiano das mulheres, embutida e disfarçada através do pensamento dominante como a segurança da cultura machista de que, “a mulher é propriedade do homem”, a convivência da sociedade de que “em briga de marido e mulher não se mete a colher” e o apoio da Igreja quando impõe às mulheres obediência e submissão.
(PRESTES, 2005, p.3-4)

Nas comunidades rurais, mais afastadas dos grandes centros urbanos, percebe-se uma predominância de conceitos patriarcais, além de uma forte presença religiosa, principalmente protestante e católica.

As comunidades ribeirinhas, em específico, são caracterizadas por uma relativa dificuldade de acesso, falta de políticas públicas, deficientes meios de comunicação e, muitas vezes, isolamento geográfico que, também, impede acesso às mídias. Desta forma, configura-se culturalmente por uma forte oralidade como meio de transmissão de saberes, o que facilita a reprodução de valores morais e papéis sociais de homens e mulheres já em declínio nas áreas urbanas. Outra característica é o relativo afastamento entre as casas, o que concentra as práticas familiares ao espaço da própria casa. Segundo Silva,

Embora esse intervalo possa ser considerado pequeno, o fato dos espaços entre as moradias ser caracterizada por áreas de várzea, ou seja, que recebem periodicamente a invasão das marés torna difícil o deslocamento ao longo desses trechos. Em geral, essas áreas se mantêm na maior parte do ano alagadas, o que implica na custosa e perigosa comunicação terrestre entre os moradores. Os intercâmbios sociais entre as casas só podem ser feitos por meio fluvial, isto é, por meio de “casquinhos” ou “montarias” – canoas feitas de troncos de árvore que transportam no máximo quatro pessoas e que são bastante suscetíveis à maré. (SILVA et AL, 2010, p. 343)

Todas essas peculiaridades se transformam em barreiras para a obtenção das informações essenciais à quebra desse patriarcado preestabelecido e para o acesso aos instrumentos judiciais necessários à contenção da violência.

Para os movimentos sociais que atuam diretamente contra a violência doméstica nessas áreas, o problema maior é a condição de invisibilidade social imposta sobre essas mulheres. Segundo Luzanira Varela e Fátima Guedes, – Educadora popular, escritora e pesquisadora – ambas militantes da causa na região do Amazonas e integrantes de diversos movimentos feministas de Manaus, “[...] a realidade torna-se mais perversa porque é invisível para os que vivem nas capitais e

esse é um dos grandes desafios das mulheres do interior do Amazonas e da Amazônia” (VIEIRA, s/d; s/p).

Segundo o Portal Brasil, disponibilizado pelo Governo Federal, desde 2013, mais de 25 mil mulheres vítimas de violência e em situação de violência em comunidades rurais e regiões mais afastadas dos grandes centros, foram atendidas por unidades móveis em 225 municípios de todo o País¹.

Para a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), “[...] a compreensão de que a dificuldade de acesso aos serviços públicos é um problema crucial e comum às áreas de campo, floresta e águas [...]” e as reivindicações dos movimentos sociais atuantes na causa, permitiram identificar três grupos fundamentais de problemas:

- a. Enfrentamento à violência contra a mulher, cujos índices altíssimos são favorecidos pela impunidade dos agressores;
- b. Desenvolvimento rural sustentável com igualdade de gênero e
- c. Direito à terra.

Neste sentido, a SPM procura atuar tendo em conta os anseios dessas mulheres por reconhecimento ao trabalho que desenvolvem, o reconhecimento dos direitos que lhes cabem e levando em consideração as diferenças de raças, etnias, povos, religiões, sistemas de produção e estruturas sociais, bem como de acesso a recursos naturais, tecnológicos e financeiros. Ainda segundo a Secretaria, no contexto rural, que envolve campo, floresta e águas, vivem mais de 14 milhões de mulheres. A maioria em condições precárias, agravadas pelas distâncias dos centros urbanos e dos serviços públicos.

Segundo Morim (2014), as comunidades ribeirinhas teriam se formado a partir da chegada de nordestinos para o trabalho nos seringais. Com a crise da borracha, esse contingente de trabalhadores teria sido dispensado e se espalhou pelas margens dos rios Negro e Amazonas, onde passaram a residir.

Por residirem em um ambiente onde a força da natureza se faz presente, os ribeirinhos aprenderam a viver em um meio repleto de limitações e desafios

¹ Dados fornecidos pela Secretaria de Políticas para as Mulheres-SPM/Agência Brasil/Agência Senado – Portal Brasil, 12/06/15

impostos pelo rio e pela floresta. A relação desse povo com as mudanças naturais fez com que eles adaptassem o seu cotidiano, seu modo de morar e de buscar meios para sua subsistência. (MORIM, 2014, s/p)

Ainda conforme Morim (2014, s/p), o isolamento econômico e social coloca essas comunidades “[...] à margem de uma série de políticas públicas e mecanismos de controle da qualidade de vida [...]” e, somente após fevereiro de 2007, através do Decreto nº 6.040, reconheceu-se a existência dos povos e comunidades tradicionais, que também abrangem os ribeirinhos, e instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Este documento constitui-se em anexo do Decreto e tem como princípio, em seu Art. 1º,

I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade; (BRASIL, 2007).

Apesar de mencionar o respeito à diversidade e de ter em conta o gênero, o documento não possui nenhuma determinação específica para as questões geradas pelos conflitos de gênero, assim como não menciona nenhuma política pública ou ação voltada especificamente para a questão feminina, o que reforça as falas anteriores sobre a invisibilidade pertinente à realidade de violência contra a mulher e a impunidade dos agressores terem se mantido, e ainda permanecerem até os dias atuais.

Umbehaum e Vianna (2004) afirmam que a forma como as questões de gênero são tratadas pela Constituição Federal e o Sistema Educacional, se caracterizam pela linguagem – que enfatiza os termos masculinos –, pela questão dos direitos onde o gênero fica subentendido e pela forma ambígua como o gênero é citado nos documentos, aparecendo timidamente apenas em alguns tópicos. Para as autoras, na questão da linguagem,

[...] o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, essa utilização nunca é neutra. A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. (UMBEHAUM et al, 2004, p.90)

Assim, em concordância com as autoras, não podemos pensar no uso dessa linguagem como manifestação comum ou inocente da expressividade, usado somente por costume e, sim, como uma representação sexista, principalmente quando usada nos documentos que tratam de direitos, que “reforçam um modelo linguístico androcêntrico” (ibidem).

Por essa mesma questão de tempo e contexto históricos, percebe-se que a Carta Magna de 1988 não faz qualquer menção aos direitos das mulheres ou da diferença entre os sexos, já que na época em que o documento foi escrito, o termo gênero não era familiar aos movimentos sociais que defendiam os direitos da mulher e nem aos políticos vigentes.

Os documentos educacionais deixam mais clara a terceira característica das questões de gênero nos documentos oficiais, já que o gênero desaparece dos documentos como um todo, mas surge mencionada em alguns tópicos. Umbehaum e Vianna afirmam que:

O texto do PNE apresentado pelo MEC, aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados e sancionado pelo presidente da república, considera de algum modo a Constituição Federal no item que se refere à igualdade de direitos, sem distinção de raça, cor, idade ou sexo, mas não encontramos menção a gênero em seus objetivos gerais. O tópico sobre educação infantil também não aborda a questão de gênero em momento algum, quando estudos mostram que nessa fase de socialização os estereótipos de gênero tendem a se instituir. (Idem, p.94)

Dentre os 30 itens que constavam dos objetivos e metas do PNE de 88 a 2001, apenas um tópico dos Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental falava sobre uma “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzem estereótipos” (p.23). Nas Diretrizes para o Ensino Superior, novamente surgia o item 12, que incluía nas diretrizes curriculares e na formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, dentre eles a educação sexual e as questões de gênero. No item 31, que tratava sobre “Financiamento e Orçamento para o Ensino Superior”, estabelecia-se a inclusão das “questões relevantes para a formulação de políticas de gênero”, mas em todas estas situações as questões de gênero não eram aprofundadas e, portanto, eram tratadas de forma superficial.

Entre 2001 e 2014 foram revistos documentos, metas, objetivos educacionais e propostas mudanças (principalmente ao PNE) onde tanto as questões de gênero quanto as específicas aos direitos da mulher eram inseridas à legislação e

à educação. A versão mais recente do PNE sofreu um duro retrocesso em 2014, quando o Senado, pressionado pela Câmara, retirou o texto que dava ênfase à “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” e substituiu por “cidadania e todas e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p.22). Desta forma, a diferença de gêneros da qual resulta a opressão da mulher, ficou silenciada mais uma vez.

Em 2015, por pressão da bancada evangélica que se fortalecia na Câmara Legislativa e no Senado, diversos estados excluíram de seus Planos Estaduais o termo “gênero” e tudo o que estava relacionado a ele. No Plano Estadual do Pará o termo gênero não foi sequer mencionado, fazendo das escolas espaços de fortalecimento e manutenção das desigualdades entre homens e mulheres.

É provável que a comunidade da Ilha de Cacoal, assim como a grande maioria das populações ribeirinhas da Amazônia, seja resultante da miscigenação entre indígenas, negros, europeus e do fluxo migratório decorrente do Ciclo da Borracha. Como afirma Morin (2014, s/p), “[...] na segunda metade do século XIX, muitos nordestinos deixaram sua terra natal e seguiram para a Amazônia atrás dos empregos oferecidos nas empresas que atuavam no ciclo da extração do látex das árvores conhecidas como seringueiras”. Com a desvalorização do látex, em 1950, e sem recursos para retornar aos seus locais de origem, os seringueiros teriam se fixado à margem dos rios e se adaptado às especificidades locais, formando as primeiras comunidades ribeirinhas do Amazonas e seus afluentes.

As famílias que surgidas desse fluxo migratório, possuíam características similares e marcantes: mulheres e homens com clara divisão de tarefas e papéis definidos, cabendo às mulheres as atividades domésticas e do cuidado aos filhos, e aos homens o papel de provedores, cuidando das atividades econômicas e de subsistência alimentar.

Para Silva,

A natureza das ocupações destinadas a cada sexo também define seus espaços de circulação, onde se vivenciam suas relações sociais. Assim, as tarefas femininas restringem a mulher ribeirinha ao contexto do lar, dificultando o contato com pessoas da comunidade e limitando sua rede social a familiares. As atividades extrativistas realizadas pelos homens demandam que saiam para as matas, rios e áreas comunitárias, onde encontra um número maior de companheiros, o que pode justificar o tamanho e a composição das redes masculinas apresentadas. (SILVA, 2010, p. 611)

Assim, as comunidades ribeirinhas originais possuíam uma identidade patriarcal que se perpetuou até a contemporaneidade, o que pode ser facilmente verificado na comunidade da ilha de Cacoal.

Das famílias observadas, a grande totalidade permite identificar, claramente, essa diferenciação e delimitação de papéis, bem como a presença das características patriarcais que deram ao homem ribeirinho, ao longo dos anos, o poder de “chefia” familiar e comunitária, e subordinaram as mulheres ao papel de mães e esposas. No entanto, o papel feminino não é irrelevante dentro da comunidade, pois “[...] esta estrutura familiar sugere que homens e mulheres são indispensáveis um ao outro no contexto social ribeirinho [...]” (Idem), devido ao fato de que a delimitação de papéis define os espaços de circulação de cada um e as redes sociais tecidas em torno das práticas realizadas por eles.

As relações estabelecidas por homens e mulheres ribeirinhos se configuram em relações com indivíduos do mesmo sexo, mais especificamente, com pessoas que possuem as mesmas práticas sociais. Portanto, mesmo as mulheres estando restritas às atividades domésticas e maternas, as relações estabelecidas por elas tornam-se fundamentais para a vida na comunidade, enquanto os homens ampliam suas redes relacionais devido à prática de comércio realizadas fora da comunidade.

Espaços públicos e comunitários evidenciam, muitas vezes, as diferenças entre homens e mulheres e a delimitação dos espaços de cada um. Durante palestra realizada em um evento estudantil a atual presidente do Sindicato dos Trabalhadores(as) Rurais de Cametá, Valdirene Gonçalves, comentou estar enfrentando barreiras internas por parte dos integrantes do quadro administrativo da entidade. Em seu depoimento, afirmou que o ex-presidente se negava a lhe fornecer as senhas do computador do sindicato, alguns associados homens se recusavam a cumprir as determinações dela alegando não receber ordens de mulher e, em uma situação clara de reprodução do machismo, a própria secretária se negava a abrir-lhe os armários sob a alegação de que ela se vangloriaria do feito de ter acesso aos documentos. Para ela,

“Não é fácil aceitar que uma mulher, negra, conseguiu chegar a um cargo de presidência e fazer um trabalho bom. Não vou dizer que sou melhor, mas consegui fazer coisas que eles, que tavam lá há muito mais tempo que eu, não deram conta de fazer. Não aceitam que uma mulher esteja mandando agora, porque foram acostumados que só eles mandam, que gente como eu (mulher) não pode mandar, tem que ficar na sombra” (Valdirene Gonçalves)

Ao contar sobre sua história de vida, Valdirene ainda falou sobre algumas situações que lhe causam indignação, como o fato de, apesar de todas suas lutas, de toda a representatividade de seu nome e de sua presença, ser apresentada ainda como “a filha do fulano” (palavras dela) em muitos lugares e não pelo nome ou pelo cargo que ela ocupa. Isto demonstra o prevalecimento da ideia inicial da mulher como propriedade, pertencente ao pai ou ao esposo, sendo designada como “a filha de” ou “a mulher do”, mesmo que tenha conquistado espaço próprio na sociedade.

Os papéis femininos dentro dos espaços religiosos também requerem atenção especial. Na comunidade do Cacoal a presença de padres e pastores não é constante, havendo um cronograma de visitas organizado tanto pela igreja católica quanto pelas protestantes e evangélicas. Desta forma, esses espaços ficam sob administração de membros da comunidade na maior parte do tempo. À frente da igreja católica encontra-se “Luzia”. A ela cabe a organização dos eventos religiosos, a limpeza da igreja e do barracão de festas, a seleção de músicas para a missa e o repasse de informes, tanto à comunidade quanto ao clérigo. No entanto, ela não é considerada administradora da igreja e as decisões realmente importantes sempre são tomadas pelo pároco.

O espaço da mulher, além do trabalho e das atividades cotidianas, também é ditado pelas práticas religiosas: festividades, procissões, transmissão da religiosidade aos filhos e como rezar o terço ou fazer uma novena. Essas atividades são “concedidas” à mulher por terem se tornado, ao longo do tempo, “afeminadas” e, nas comunidades ribeirinhas, essa situação é evidenciada frequentemente já que, como afirmam Silva e Saraiva (2008, p.4) “as atividades da igreja são papéis da mulher”. As igrejas acabaram se tornando espaços sociais que, de outra forma, não seriam disponibilizados à mulher e onde ela pode exercer certa autoridade.

As festividades religiosas são eventos de grande importância dentro das comunidades ribeirinhas e, nesse contexto, a mulher passa a desempenhar um papel de destaque nessas organizações.

CAPÍTULO 2

1.2. Sexismo no espaço escolar: uma instituição que reforça dominações

Pensar a sexualidade como uma característica essencialmente humana é compreendê-la como elemento construtor de identidades sociais e individuais, como instrumento cultural (e, portanto, mutável) que se manifesta no jeito de andar, de falar, nas roupas que vestimos, no estilo de cabelo, nas nossas preferências pessoais, nas interferências corporais que fazemos. Um jogo cultural e político de disputa social que significa assumir uma postura identitária muitas vezes não hegemônica. Esse jogo é a forma como nos colocamos no mundo e suas manifestações são mediadas pelas instituições sociais que integramos, dentre elas a Escola.

O meio escolar pode, assim, ser considerado uma *arena cultural*, como afirma Bertolini (2011, p.31), onde “[...] diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo [...]” se confrontam, dando significâncias diferentes para a sexualidade, para si, para o outro e para o gênero. Significâncias que geram padrões e normas construídos e desconstruídos através de desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos.

Até que ponto a escola realmente auxilia a compreensão dessas questões e a partir do que ela passa a contribuir para a propagação e afirmação do sexismo? Devemos recordar que a escola, sendo um aparelho ideológico, torna-se instrumento de manutenção do sistema patriarcal e, portanto, reafirmativa de posicionamentos machistas, excludentes e dominantes. Sendo assim, faz-se necessária uma análise sobre as práticas e posturas escolares no intuito provocar discussões, novas posturas, construção e reconstrução de conceitos, quebrando o círculo de opressões que permeia a educação.

As desigualdades de gênero, geralmente, são omissas ou camufladas pelos próprios educadores, muitas vezes em virtude da falta de informação e contato com os espaços dialógicos. O modelo de homem e mulher construído culturalmente é repassado aos sujeitos ainda na primeira infância, pela família, pela escola, pela igreja e influenciarão a construção das referências de gênero.

A Educação Infantil, primeiro contato da criança com o processo de escolarização, também é o momento onde se iniciam a transmissão de valores e a construção identitária, porém, como a escola toma por base o modelo social, acaba

produzindo diferenças através de seu currículo, da organização de seu espaço e tempo, dos seus símbolos e seus agrupamentos.

O espaço escolar, ao longo dos anos, passou a ser o lugar de modelação do corpo para a vida pública, ou seja, onde se preparam as sexualidades os sujeitos para que se enquadrem no padrão estipulado pela sociedade. Assim, ela passa a reproduzir desigualdades através de práticas sexistas e homofóbicas em seu interior.

Em uma análise superficial dos documentos que organizam e direcionam o sistema educacional brasileiro, podemos perceber que há uma cisão entre os conceitos de sexo e sexualidade, como se fossem duas coisas separadas no processo de formação identitária. Isto é possível perceber nos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde se afirma que “Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural” (BRASIL, 1997, p.81). Desta forma, sexo e sexualidade aparecem através da lógica binária que limita o sexo a uma determinação natural e a sexualidade a uma expressão cultural. Deste modo, tudo o que se relaciona ao sexo é compreendido como natural e imutável e a sexualidade como algo de menor relevância para a formação do ser humano.

Aqui se faz imprescindível realizar uma análise crítica ao termo “Orientação Sexual”, usado nos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro, visto que ele não faz menções às discussões sobre homoafetividade e bissexualidade, apesar dos objetivos presentes no texto do PCN direcionarem para que, ao final do processo educacional, os educandos sejam capazes de “[...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (Idem, p.91). Esta constatação nos faz perceber que tanto o currículo escolar quanto as práticas estão embasadas em conceitos heteronormativos que se tornam instrumentos excludentes nas relações de poder estabelecidas pelo gênero, dentro do espaço escolar.

A própria linguagem dos PCN está carregada de androcentrismos que, como afirma Santos (2013, p. 16), “[...] tem implicações importantes porque naturaliza uma representação de sujeito vinculado aos «papeis sociais» e faz com que estes sujeitos (sobretudo as mulheres) não se reconheçam nos discursos”.

As práticas em sala de aula tendem a reproduzir esses papéis sociais, pois se focam na construção dos indivíduos para sua futura inserção e adequação social e,

desta forma, enfatizam as características que reforçam a heteronormatividade e o androcentrismo.

O sexismo é visto pelas crianças ao se depararem com a própria hierarquia do sistema escolar. Ainda é bastante complexa a inserção de um professor de sexo masculino na Educação Infantil, sendo aceito somente se houver uma auxiliar mulher para o atendimento das crianças.

As brincadeiras, quando a criança manifesta sua personalidade e estabelece as primeiras relações sociais, também se tornam espaços de exclusão quando os “papéis de menino” e “papéis de menina” são estabelecidos. Menina não joga bola, menino não brinca de boneca; a “chamadinha” das meninas (painel de parede com nomes dos educandos, geralmente separado por gênero) é rosa e dos meninos azul; meninas são boas em redação e meninos em matemática. Estas são situações cotidianas da sala de aula que perpetuam o sexismo e que são aplicadas pelos próprios professores e professoras.

Ao se levantar a questão sobre o sexismo presente no espaço escolar e gerar o debate com os docentes da escola, obtivemos as seguintes afirmações:

Tratar dessas questões é muito complicado porque a gente começa a falar e a criança repete em casa e, no outro dia, tão os pais aqui pra tirar satisfação com a gente. E eu vou arranjar encrenca pro meu lado? Deixa como está, quem quiser ensinar o filho a brincar de boneca que ensine. (“X” professora do 2º ano).

A interferência familiar no processo educativo vem deixando, ao longo do tempo, de ser uma participação colaborativa para se tornar um elemento de fiscalização e restrição para o educador. Todas as vezes que os conteúdos escolares se contrapõem aos ideais familiares os confrontos entre pais/responsáveis e gestores/educadores se acirram e o processo educacional é paralisado, ocasionando entraves e retrocessos. As questões relacionadas ao gênero passam a ser questionadas de forma contrária, não para promover a criticização dos sujeitos, mas como elementos desnecessários ao processo de escolarização e à socialização dos indivíduos escolares. Vincular as questões de gênero à sexualidade corporal apenas, causa a perda do próprio conceito de gênero, que busca compreender as identidades sexuais como construções mais amplas, que perpassam as concepções do feminino e masculino.

Olhe, eu até falo alguma coisa, mas não é muito porque não sei bem como trabalhar isso. É coisa que não se aprende na universidade. A gente tem que se virar, eu sei, mas não é tão simples assim, as pessoas falam lá na cidade como a gente tem que trabalhar, mas elas não vem aqui pra conhecer, aí parece fácil...mas não é. (“Y” professora do 3º e 1º ano).

Eu tive dificuldade porque me formei faz pouco tempo e já me puseram na turma de Ed. Infantil, aí eu não tinha muito jeito, não tinha segurança pra pegar nas crianças, sei lá o que as mães (que ficam na porta, do lado de fora) podiam pensar? Então, imagina tratar dessas questões ou mudar os conceitos dos pais? Isso leva tempo, preparo e, vamos ser sinceros, nenhum de nós teve. (“R” professor de 5º ano – no ano anterior foi lotado no Jardim I).

O despreparo docente para tratar as questões da sexualidade é apenas um reflexo da deficiência evidenciada nas formações acadêmicas, onde o currículo formal é priorizado e a Sexualidade ou a Orientação Sexual são apenas disciplinas eletivas – quando disponibilizadas na grade curricular. Temas como sexualidade, cultura afro-brasileira, religiosidade e homofobia são colocados à margem do processo educacional por serem considerados menos relevantes e “polêmicos demais” para a sala de aula. A escola está alicerçada em um conservadorismo e imobilismo que impedem inovações e quem se afasta dele está sujeito à desaprovação, à censura e à condenação. A sexualidade e a Educação/Orientação Sexual foram colocadas, não apenas à margem do processo educativo escolar, mas à margem da formação acadêmica, quando apenas se apresenta em sala de aula como disciplina optativa, ministrada por sociólogos, biólogos ou médicos, um reforço aos aspectos biologicizantes da sexualidade.

Eu penso que Educação Sexual tem que começar somente quando o adolescente ou jovem possa entender o que é, quando começa a namorar. Porque agora eles não têm entendimento e pode fazer confusão na cabeça deles (as crianças). (“Z” professora de 4º ano).

Acho que tem que começar a se falar sobre camisinha, sobre namoro, sobre como se comportar...porque essas meninas (alunas adolescentes) estão num assanhamento só. A gente pensa que são só os meninos mas elas são terríveis, não dão sossego. Depois acontece o pior (engravidar) e ficam chorando, se fazendo de coitadas. (“M” professora do Fundamental II).

O que percebemos com estes depoimentos é a escassez de elementos formadores que permitam aos docentes ter segurança em tratar de sexualidade e das questões de gênero com pais e educandos, assim como, também, que lhes possibilitem um maior aprofundamento nas concepções sobre sexualidade para evitar atitudes excludentes e opressoras em suas práticas.

As questões religiosas, na maioria das vezes, são outro empecilho para o desenvolvimento da Educação Sexual nas instituições escolares, pois há uma pressão muito grande – principalmente nas comunidades rurais-ribeirinhas – para que os conceitos religiosos sejam incorporados indiretamente às práticas educacionais. Nesta questão repousa um dos principais conflitos entre família e escola, agravado pela falta de preparo docente, o que resulta no “abandono” das temáticas que envolvem sexualidade, gênero e diversidade no espaço escolar com o intuito de evitar atritos considerados desnecessários.

Na educação formal a sexualidade ainda possui um objetivo matrimonial, ainda estamos preparando homens para serem provedores de um lar e mulheres para serem esposas e mães. Para tais finalidades lhes é permitido manifestar-se sexualmente, mas qualquer intenção que fuja a estes objetivos desperta desconfiança, é vista como perigosa para a ordem social e será “contida”.

A dessexualização dos jovens e crianças não ocorre por acaso, ela tem, como acusa Bernardi (1985, p.8), a finalidade de gerar “docilidade e maleabilidade nos educandos”, e o autor justifica: “[...] os castrados não se batem pela liberdade”. Para os educadores, os aspectos positivos da sexualidade residem, na grande maioria das vezes, na estabilização institucional e na constituição familiar, onde o poder masculino se torna predominante e fortalecido.

No tocante à escola *lócus* da pesquisa, os conceitos morais presentes na prática dos docentes tiveram sua base alicerçada na própria comunidade, visto que os docentes lotados no Ensino Fundamental I são oriundos da localidade. Assim sendo, as atribuições e papéis masculino e feminino, definidos pela cultura local, são transmitidos às crianças e adolescentes, perpetuando o ciclo de exclusões e sexismo.

A Educação Sexual realizada até hoje nas escolas está longe de ser chamada emancipatória ou criticizante. Antes ela restringe a sexualidade às questões biológicas, à reprodução e à saúde, negando o aspecto mais abrangente da constituição humana. O ser humano é sexuado e a sexualidade se manifesta em todas as etapas de sua existência.

Uma educação Sexual efetiva seria, a nosso ver, a que interligasse os aspectos formais e informais da sexualidade, que proporcionasse ao indivíduo relacionar-se plenamente com o outro e consigo mesmo, além de tornar-se instrumento de combate a tabus, preconceitos e despreparos decorrentes da falta de informações.

Para Gevaerd (1999, p.30), a constituição identitária humana é feita a partir de estereótipos que servem de manutenção para a sociedade, mas afirma que estes “[...] não podem permanecer intocáveis”. Para a autora, ainda se percebe com “[...] grande frequência no espaço familiar e escolar a manutenção desses estereótipos [...]” que negam as experiências individuais. Um exemplo dessa estereotipia é a valorização das classificações do ser masculino e ser feminino que ignoram a individualidade dos sujeitos. Esse molde educacional ultrapassado diante das lutas e conquistas femininas gera mulheres incapazes de se perceberem oprimidas, incapazes de buscar o prazer sem se culpar e homens que exibem conquistas como troféus e acreditam que a masculinidade está diretamente relacionada a competência e força.

É preciso conscientizar-se, enquanto educador, que a Educação Sexual emancipatória e criticizante é possível, apesar de não ser de resultados imediatos. Para essas comunidades rurais-ribeirinhas, afastadas dos grandes centros urbanos, onde os debates e mobilizações enfrentam dificuldades de acesso, torna-se imprescindível a criação de espaços de debate e discussão, traçando metas que objetivem a amenização dos impactos gerados pelas transformações que se derem a partir de então.

A junção entre escola e família, espaços onde a sexualidade se constrói deve, também, significar a junção entre o conhecimento formal e o informal, relacionando vivências e possibilidades educacionais.

A formação e o aperfeiçoamento docente devem, também, significar práticas emancipatórias dentro das salas de aula e, neste sentido, os espaços dialógicos devem promover o questionamento das estruturas sociais pré-estabelecidas, a heteronormatividade, o sexismo e a naturalização das relações de poder entre os gêneros.

Pensar uma Educação Sexual verdadeira pressupõe, antes de tudo, idealizar mudanças na prática, nos conceitos educacionais, na estrutura familiar e na constituição das estruturas sociais, mas, principalmente, no papel da escola enquanto espaço de formação ideológica.

2.2. A manutenção do estereótipo feminino nos livros didáticos

Após a Primeira Guerra Mundial, com a implantação dos estados nacionais, o objetivo de impedir a proliferação de pensamentos xenofóbicos se voltou para a literatura, mais especificamente os livros didáticos, devido ao papel ideológico e cultural destes na formação das novas gerações.

Educadores e políticos se empenharam em impedir que imagens errôneas sobre determinados grupos fossem disseminadas dentro das escolas pelos livros adotados. Em 1937 foi assinada a Declaração sobre Ensino da História e Revisão dos Livros Didáticos e, um ano depois, no Brasil, criou-se a Comissão Brasileira Revisora de Textos de História e Geografia, precursora da Comissão Nacional do Livro Didático que, a partir de 1980, passa a ser conhecida como Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Entre 1960 e 1970 a análise se volta para as questões de gênero, mais especificamente para a imagem da mulher, sexismo e estereótipos sexuais veiculados pelos livros didáticos, já que estes eram vistos como informantes ou construtores de mentalidades. Porém, este direcionamento não foi dado por políticos ou educadores e sim por ativistas feministas e acadêmicas que traziam a denúncia da educação “diferenciada” das mulheres.

A imagem criada sobre a mulher não é resultante de uma observação minuciosa das características individuais e culturais do gênero e está longe de ser uma representação fidedigna, antes de tudo, se constitui numa representação inventada com intenções políticas, visto que ela retira da mulher sua participação na construção da sociedade. Para Furlani (2007, p.47) “[...] a representação constrói o objeto pela repetição cultural de seu signo, num cenário que é social e histórico”. As expressões artísticas, a música, a televisão, são elementos sociais que contribuem para a interpretação dos signos culturais que constroem os estereótipos, conferindo a essas representações o caráter de veracidade que lhes é necessário para instituir-se socialmente.

Os livros didáticos, assim como muitos instrumentos ideológicos, trazem consigo estas representações e, dentro do espaço escolar, dão subsídios para que o estereótipo feminino se torne realidade. Imagens de famílias compostas por um casal hétero, geralmente branco, de classe média e um casal de filhos, transmite a ideia aos leitores de que essa composição estereotipada é a representação adequada do

núcleo familiar. Imagens de mulheres realizando tarefas domésticas ou representando atividades trabalhistas específicas, como: costureira, secretária, professora, estão presentes nos livros escolares e reafirmam o papel feminino socialmente estabelecido.

Para a autora essas representações, mesmo não sendo verdadeiras produzem efeitos sobre os sujeitos em primeira instância, pois, a partir do momento em que se interligam, passam a ser constituídos e constituir os sujeitos sociais. Aqui se apresentam dois elementos primordiais para efetivação dos estereótipos: a linguagem e o discurso. Estes elementos definem as hierarquias sociais, reforçam as desigualdades, de forma intencional, sobre sujeitos, sistemas políticos ou sobre certos estilos de vida e se propagam de geração a geração. Enquanto a linguagem realiza a transmissão dos conceitos e saberes às gerações futuras por meio da oralidade e da escrita, o discurso formula, a partir dos grupos dominantes, tais conceitos e se utiliza da língua para implantá-los.

Quando nos deparamos com a imagem de crianças jogando bola ou em brincadeiras de roda, geralmente elas aparecem, nos livros didáticos, com representações exclusivamente masculinas, no primeiro caso, ou exclusivamente femininas, no segundo caso. Assim, os estereótipos e papéis dos gêneros vão sendo determinados e naturalizados pelo processo educacional, a partir da omissão da criticidade na prática do educador.

O pensamento estereotipado dos livros didáticos, além de consolidar a representação criada, ainda exclui a idealização e presença de outras possibilidades identitárias, dando a noção de um sujeito que, na verdade, não se restringe a tais aspectos. Paulain de la Barre apud Beauvoir (1970, p.16), afirmava que “Tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, porque eles são, a um tempo, juiz e parte”. Tal afirmação nos leva a questionar: quais foram as leis sexuais e/ou regras morais, criadas ao longo das sociedades, que resultaram na privação aos homens (gênero masculino) de qualquer direito que lhes cabia? A compreensão de que estamos inseridos em sociedades majoritariamente patriarcais, onde o machismo se instituiu como prática normatizada nos leva a perceber que tais leis foram criadas e pensadas por homens e alicerçadas no absoluto e na divindade, estabelecendo as relações de poder que se perpetuam até hoje e que elas objetivam, especificamente, o controle e domínio sobre a mulher.

Faz-se necessário, aqui, recordarmos os sujeitos sociais que integram os aparelhos ideológicos desse estado patriarcal (legisladores, filósofos, artistas, sacerdotes, escritores e educadores) e que se empenharam, ao longo dos tempos, em confirmar e demonstrar a inferioridade feminina, convencendo as mulheres de que essa condição subalterna era agradável aos deuses (cuja representação geralmente é masculina) e necessária para a estabilidade das sociedades. É importante ressaltar que essa relação de poderes nega à mulher o papel de *Outro*, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem não a percebe como *outro*, negando-lhe o valor e a afirmação enquanto sujeito, a mulher não se reivindica por não possuir os meios para fazê-lo e por sentir os laços econômicos, morais e, muitas vezes, emocionais que a prendem a essa relação. Muitas vezes, como afirma Beauvoir (2007, p.15), a mulher “[...] se compraz no seu papel de *outro*”. (*Grifo da autora*).

Para Mill,

Las leyes y los sistemas sociales empiezan siempre por reconocer el estado material de relaciones existente ya entre los individuos. Lo que en los comienzos no era más que un hecho brutal, un acto de violencia, un abuso inicuo, llega a ser derecho legal, garantizado por la sociedad, apoyado y protegido por las fuerzas sociales, que sustituyeron a las luchas sin orden ni freno de la fuerza física. Los individuos que en un principio se vieron sometidos a la obediencia forzosa, a ella quedaron sujetos más tarde en nombre de la ley. La esclavitud, que era un principio no era más que cuestión de fuerza entre el amo y el esclavo, llegó a ser institución legal, sancionada y protegida por el derecho escrito: los esclavos fueron comprendidos en el pacto social, por el que los amos se comprometían a protegerse y a salvaguardar mutuamente su propiedad particular, haciendo uso de su fuerza colectiva. (MILL, 1999, p.31)

Segundo o autor, o que foi uma relação de dominação estabelecida dentro das características de senhores e escravos no início dos tempos, passou a ser um direito legal protegido pelas forças sociais. A submissão da mulher passa a adquirir aspectos de pacto social através do qual ela, enquanto representante do sexo mais frágil, deveria ser protegida e guardada, não como sujeito, mas como propriedade particular, inclusive por meio da força, enquanto o homem, dotado de superioridade “natural” deveria controlá-la e ser obedecido por ela. Devemos recordar que as sociedades gregas e romanas eram alicerçadas na implantação de uma escravidão doméstica extremamente rígida, porém, isso não as impedia de identificarem-se como povos livres. Desta forma, a mulher também, mesmo estando presa a regras opressoras e excludentes, não percebe, muitas vezes, sua “escravidão”,

principalmente a que se implanta no âmbito familiar, acreditando, apesar dela, que é detentora de liberdade.

Somente muito tempo depois do início das sociedades alguns autores se atreveram, timidamente, a questionar a legitimidade e necessidade das escravidões existentes. Porém, em contraste com a escravidão masculina que foi considerada desnecessária, a feminina, segundo o autor, foi sendo “negociada”, substituída por um estado de dependência sem qualquer critério de justiça ou utilidade social, justificada apenas por uma relação de poder à qual se atribuíram desígnios divinos, comprovações científicas e características naturais.

Esparta pode ter sido, certamente, o maior exemplo de igualdade de gêneros e, provavelmente o início dos questionamentos surgidos entre os pensadores da época sobre igualdade política e social entre os gêneros, como afirma Mill ao dizer que:

[...] as mulheres de Esparta, que estando sujeitas à lei como as dos demais Estados da Grécia, eram de fato mais livres, dedicavam-se aos mesmos exercícios físicos que os homens e comprovavam não estar desprovidas das qualidades que enaltecem ao guerreiro. (MILL, 1999, p.40)

Essas mulheres não aceitariam menor reconhecimento e espaço social do que aqueles para os quais foram educadas a receber e merecer. Estaria nossa falha, então, no processo educacional feminino? Se fizermos uma breve análise do trajeto percorrido pela educação das mulheres vamos nos deparar com diferenças enormes em comparação à educação masculina. E mesmo após terem adquirido o direito à educação (o que lhes foi negado por muito tempo em associação com o reconhecimento de sujeito político, já que se pensava não ser necessário educá-las porque elas não teriam influência social) essa educação não foi realizada da mesma forma, com os mesmos saberes e nem para os mesmos fins. A educação recebida pelas mulheres destinava-se, ainda, a torná-las adequadas aos afazeres domésticos e responsabilidades matrimoniais, ou seja, era uma educação que reafirmava sua condição de escrava doméstica.

Ainda segundo o autor, a mulher ainda sofre de uma escravidão psicológica, favorecida pela desigualdade presente nas formas da Lei. Para ele, um número muito grande de mulheres ainda se mantém no silêncio diante das injustiças e agressões sofridas no âmbito doméstico porque seriam elas as únicas vítimas que,

após comprovada sua condição, são devolvidas ao algóz. Na pior das hipóteses, a justiça lhes atribui tanta culpabilização que elas mesmas passam a ocultar suas dores intercedendo, muitas vezes, em favor de seu tirano para evitar que ele receba algum castigo.

A escravidão doméstica, a nosso ver, é uma das piores formas de servidão, porque não apenas exige a subordinação psicológica e social, mas também a física. O “amo”, neste caso (marido), não se contenta apenas com demonstrar sua superioridade obtendo dessa mulher o atendimento às necessidades domésticas e sociais, mas também exige dela a satisfação de suas necessidades físicas e emocionais, exercendo a plenitude de seu poder. Esse poder é garantido, assim, pelo temor que eles próprios inspiram ou o temor gerado pelas religiões que consentem e amparam a prática sexista. Somado a estes, o aspecto educacional prepara as mulheres, desde o nascimento, para não ter iniciativa, não agir conforme sua vontade consciente e sim a submeter-se e ceder à vontade de seu “dono”.

A modernidade trouxe consigo mudanças significativas no contexto social e doméstico das mulheres. As lutas feministas garantiram direitos fundamentais e avanços importantes nas relações interpessoais, nas questões trabalhistas, políticas, conjugais e educacionais. Mas ainda não se atingiu uma modificação adequada nos conceitos gerados inicialmente sobre o papel dessa mulher que saiu de casa e ocupou o mercado de trabalho. A mulher ainda não logrou se desvincular de sua obrigatoriedade em exercer as funções de mãe e esposa, funções que, quando ausentes, lhe negam o direito de ser considerada mulher e que ainda são reforçadas, no mundo moderno, pelos elementos culturais, dentre eles a educação.

A partir de 1970 se coloca em debate um novo problema social: a veiculação de estereótipos sexuais no currículo escolar e nos livros didáticos e a superação da diferenciação educacional de homens e mulheres. Esse debate traz para análise aspectos como a passividade dos personagens femininos nos livros infantis e a forma como eram colocados os papéis sexuais nos livros de história. Esta polêmica inicial gerou 78 artigos sobre as questões de gênero implícitas nos livros didáticos dos Estados Unidos e teve repercussão por toda a América.

Em 1977 a Conferencia Regional sobre *La Integración de La Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina* propôs modificar os textos dos livros didáticos de forma a que incluíssem as atividades de produção e a vida das mulheres das áreas rurais e zonas urbanas marginalizadas. Como vemos, os livros didáticos

foram (e ainda são) de enorme influência na propagação dos estereótipos sexuais e têm responsabilidade direta na construção das identidades de gênero a partir de características determinadas socialmente.

Mello já afirmava, nesse período, que

A escola em si mesma não é responsável pelos estereótipos culturais: todavia, funciona como mais uma agência de socialização a fortalecê-los [...] a ideologia da escola está longe de ser vanguardista em relação aos papéis sexuais. Os livros de textos utilizados pelos professores retratam em geral modelos de papéis sexuais tradicionais. (MELLO, 1975, p.142, apud Rosemberg, 2009, p.501)

Essa realidade não é muito diferente na atualidade. A escola, enquanto aparelho ideológico, não tem se preocupado muito com seu papel criticizante e prossegue propagando os modelos sexuais mais tradicionalistas.

No Brasil, os debates em torno das questões de gênero tomaram força na década de 1970, durante o regime militar, impulsionados por um movimento feminista nascente e que se fortalecia pela associação aos ditos movimentos sociais, compostos por progressistas de esquerda (principalmente marxistas), da igreja, dos partidos políticos e dos sindicatos. Essa aliança fez com que o movimento feminista adquirisse características diferenciadas ao contexto mundial e as bandeiras de luta acabaram sendo modificadas. Questões como “nosso corpo nos pertence” e a luta contra a educação diferenciada, acabaram sendo deixadas em segundo plano para dar lugar ao reconhecimento das lutas femininas camponesas. Isto terminou gerando um distanciamento entre educação e as questões de gênero, pouco impulsionadas academicamente a partir de 1975.

A pequena quantidade de produções acadêmicas que tratam da temática sexista ocasiona o descaso dos livros didáticos para com a linguagem escrita e visual utilizada. Se tomarmos em conta que praticamente nenhum produtor de livros didáticos frequenta os congressos feministas ou lê as escassas produções relacionadas ao tema, fica compreensível entender porque tampouco se procura analisar o uso que os docentes fazem desse material, as dificuldades em se criar materiais alternativos e a implicação disso para a sociedade.

Contudo, algumas mudanças estão sendo sentidas desde a virada de milênio, observando-se o surgimento de personagens femininas ativas e questionadoras (inclusive em desenhos animados, como: “Valente”, “A princesa e o

sapo”, “A Bela e a Fera”, “Mulan”, “Shrek”) e a problematização da dominação masculina por parte de algumas autoras.

A inserção de História da Cultura Afro-brasileira e Africana ao conteúdo de História, também, possibilitou o surgimento de outro conceito de identidade para as mulheres. A presença de orixás e líderes femininas, negras, gerou a percepção de um protagonismo feminino semelhante ao de Esparta, características até então excluídas da história das sociedades.

No âmbito paraense e, principalmente, no cametaense (onde a resistência da cidade ao Movimento Cabano, em apoio a Portugal é contado como feito heroico), os registros históricos negaram a participação e a importância da mulher dentro de ativismos como a Cabanagem, havendo apenas alguns poucos artigos que falam a respeito. O mais relevante escrito sobre a presença feminina no Movimento Cabano é de autoria de Eliana Ramos Ferreira, escrito em 2003 e intitulado “As mulheres na Cabanagem: presença feminina no Pará insurreto”, onde a autora relata, com base em documentos policiais e registros jornalísticos, atividades de mulheres que colaboraram e deram apoio aos cabanos entrincheirados. Algumas, inclusive, tendo arquitetado e executado fugas de líderes do movimento que se achavam detidos e outras integrando grupos armados do movimento.

Estes fatos não foram contados pelos livros de história e, pelo fato de o próprio movimento ter sido marginalizado pelas lideranças municipais da época, subordinada ao Império, supomos que isto contribuiu para que as mulheres fossem “apagadas” de todo o processo, sendo consideradas irrelevantes os registros que comprovam a presença delas.

A linguagem e os discursos que ainda se fazem presentes no contexto educacional perpassam, inclusive, pela necessidade de uma análise sobre o próprio hino cametaense. Logo na primeira frase “Entre as lindas mucamas do norte”, percebemos a referência feita comparando a localidade às escravas domésticas negras, que sofriam, dentre as muitas violências diárias, os abusos sexuais de seus senhores. Esta frase, sem o devido debate, acoberta a exploração sofrida pela região e os inúmeros casos de abuso sexual das escravas e, posteriormente, das trabalhadoras rurais pelos proprietários de terras que ocuparam a região.

Estas falas reproduziam um perfil feminino que independia de cor ou classe social (já que as mulheres brancas e pertencentes à elite tinham privilégios sobre as demais, mas não possuíam igualdade de direitos perante os homens). Para as

sociedades desse período, as mulheres eram inferiores aos homens e subordinadas a eles. Se as mudanças estão ocorrendo nas publicações infantis e livros didáticos e se, socialmente, estão se estabelecendo alterações em relação ao papel dos gêneros, a pergunta atual é: até que ponto a escola e os docentes se dispõem a criticizar entorno dessas problemáticas?

CAPÍTULO 3

3.1. Conflitos de gênero na Ilha do Cacoal – relatos do cotidiano

Ao pensarmos a sexualidade, vemos o biológico, o prazer sexual, não a sexualidade construída a partir de processos históricos, onde os gêneros se relacionam, conflitam e subjugam; mas de processos religiosos que a delimitam e restringem; de processos políticos que a utilizam como instrumento de controle.

A naturalização das injustiças causadas pelos conflitos de gênero tem gerado, nas últimas décadas, debates em torno das práticas sociais e da criticização sobre elas. Compreender essas situações como instrumentos políticos, religiosos e culturais de dominação e exclusão e, principalmente, de manutenção de um Estado patriarcal, buscar as origens sociais e históricas das relações de poder preestabelecidas é a melhor forma de conscientizar e criticizar os sujeitos.

Nas localidades ribeirinhas, onde esses debates são mais escassos, os conflitos causados pela relação de poder entre os gêneros favorecem a ocorrência de violência doméstica, sexual e homofobia interferindo, também, no processo educacional dessas comunidades.

Pierre Bourdier (2002, p. 3) se refere a essa violência naturalizada e, até certo ponto, invisível, como uma “violência simbólica”, muitas vezes ignorada até pela própria vítima. Segundo o autor, essa dominação masculina insensível, invisível, imposta e vivenciada “[...] se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.”. O autor ainda ressalta a necessidade de se compreender a lógica dessa dominação, ou seja, uma justificativa simbólica que é conhecida e reconhecida pelos sujeitos e expressa em um modo de falar, um estilo de vida ou mesmo da cor da pele, mas também, demonstrar quais são os processos responsáveis pela naturalização dessa história de dominação.

Para Freire (1996) a prática educadora é vista como um ato de intervenção sobre o mundo, tanto aspirando a mudanças radicais quanto pretendendo, contrariamente, imobilizar a História e manter a ordem justa. Nessa contradição, raramente percebemos que somos incoerentes ao pregar um discurso progressista e mantermos uma prática autoritária. De igual modo, tentamos dar à educação uma neutralidade que não existe e que, se define como “[...] a maneira cômoda, talvez,

mais hipócrita, de esconder nossas opções ou nosso medo de acusar as injustiças” (Ibidem, p.112).

Para Althusser (s/d, p.47), “[...] a escola e as Igrejas «educam» por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas [...]”, em um duplo funcionamento: pela repressão e pela ideologia. Para o autor, em determinado momento os aparelhos repressivos e ideológicos se aliam, atuando conjuntamente, apesar de suas contradições e de sua diversidade, em uma ideologia dominante, proveniente das classes dominantes e, portanto, fortalecem a dominação.



F01 – Encontro com jovens de 14 a 20 anos

Fonte: Gabriela Favali

A implantação de círculos dialógicos no espaço escolar permitiu analisar o papel da escola enquanto instrumento de criticização e visualizar outras possibilidades de construção identitária e compreensão do contexto social. Esses ambientes tendem a se tornar, quando conduzidos adequadamente, em locais onde

os relatos cotidianos, as vivências dos participantes e os casos de violência – simbólica e/ou efetiva – são postos à mesa, não sendo incomum obter, a partir deles, dados extremamente relevantes e denúncias que, na maioria das vezes, não encontram espaço no interior das relações escolares. A escola que não se fecha apenas no conteudismo, focando-se em cumprir metas quantitativas e objetivos irreais, encontra outros meios de trazer informações aos alunos imprescindíveis para suas formações identitárias. Esta mudança metodológica permite a criação de ambientes propícios à troca de ideias, à exposição de experiências e à busca de informações que visem sanar as lacunas educacionais ocasionadas pela disseminação das ideologias geradas pelo capital.

Ainda segundo o referido autor:

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da consciência e da «liberdade» das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos «pais» (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes «libertadoras».
(ALTHUSSER, s/d, p.67 – grifo do Autor).

Para ele, a escola da atualidade substituiu o papel da Igreja no aparelhamento com a família. Assim, o que atinge a escola, também atinge a família em sua estrutura, adquirindo um sentido político, se consideramos que a Escola desempenha um papel determinante na “[...] reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classe mundial” (ALTHUSSER, s/d, p. 68).

Dessa afirmação, entendemos que o espaço escolar, enquanto aparelho ideológico de manutenção do Estado e, portanto, de afirmação de um sistema capitalista que estabelece e reafirma as relações de poder dentro das sociedades, também se torna o espaço onde os conflitos de gênero e as manifestações da sexualidade ocorrem e, desta forma, não poderia posicionar-se indiferente às situações de injustiça que se originam dessas. Mas o que se percebe é que pouco do que se vê ou ouve no ambiente escolar, e que é reflexo dessas relações de gênero, é utilizado pela escola como tema gerador para formar sujeitos críticos ou, ao menos, dar-lhes possibilidades de autoanálise da realidade local. Ao estabelecerem-se espaços de discussão, onde situações cotidianas foram apresentadas para análise,

perceberam-se hesitações nas respostas, demonstrando que as certezas iniciais não estavam mais tão consistentes. Ao mesmo tempo os papéis masculino e feminino, construídos pelo senso comum e a cultura local, também passaram a ser questionados.

Para Geertz (1978), a cultura surge a partir de teias de significados construídas pelo homem, assim, mais que registrar fatos, deve-se analisar, interpretar e buscar os significados contidos nos atos e ritos, tentando apreender o que eles significam para a comunidade em questão. Segundo o autor,

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. (Ibidem, p.15).

As questões de gênero tendem a ser mais acentuadas quanto mais as populações se distanciam dos centros urbanos. A grandes distâncias a percorrer e o pouco acesso às informações e órgãos de contenção das violências se tornam um reforço das dominações.

No contexto ribeirinho esses conflitos e exclusões se tornam parte do cotidiano. Configuram-se em violências simbólicas reafirmadas e propagadas pelos próprios oprimidos. Para Silva (2011) “A construção dos papéis sexuais impostos para homens, como Machão, Viril, Poderoso, Dominador, está impregnada em nossa sociedade, sendo repassada para as futuras gerações, com naturalidade” (p.7). Não é estranho encontrar, nessa realidade, mulheres que afirmam estar correto o confinamento do feminino ao lar e ao cuidado dos filhos, criticando aquelas que procuram atividades fora do contexto doméstico. Ao mesmo tempo, encontramos mulheres que reivindicam o reconhecimento de suas atividades enquanto agricultoras e coletoras, inclusive dentro do espaço familiar.

3.2. A violência simbólica no comportamento feminino: conselho de vó.

Segundo Oliveira (s/d, p.1), “Nas comunidades rurais-ribeirinhas a cultura amazônica, além do espaço escolar, é expressa na «cultura da conversa» [...]” (*grifo da autora*), em espaços comunitários e religiosos, através de uma oralidade que parte

de relatos dos mais antigos para as novas gerações pela transmissão de saberes, dos valores e das tradições sociais. Os papéis sexuais também são transmitidos e reafirmados nessa oralidade, juntamente com toda a carga moral e comportamental que eles carregam consigo e se perpetuam nas práticas cotidianas e nos discursos proferidos, ficando perceptíveis nas relações interpessoais dos sujeitos ribeirinhos.

O exercício da dominação tem lugar em um dos espaços mais visíveis da sociedade: a família. Porém, lugares como as Escolas e o Estado, onde se elaboram as dominações, onde se propagam as ideias e as leis que favorecem tal dominação, passam despercebidos. É para esses espaços que se voltam os olhares das frentes de luta contra todas as formas de dominação.

Neste sentido, Durham argumenta que:

Todas as sociedades humanas conhecidas possuem uma divisão sexual do trabalho, uma diferenciação entre papéis femininos e masculinos que encontra na família sua manifestação privilegiada. É verdade que as formas dessa divisão sexual são extremamente variadas, assim como variam a extensão e a rigidez da separação entre as tarefas consideradas próprias aos homens e aquelas atribuídas às mulheres. (DURHAM,1983) *apud* PONTES, 2013, p. 16)

Para “Dona Benedita”, 76 anos, “[...] a mulher tem que saber seu lugar, não pode querer fazer tudo, porque tem coisas que só homem faz”. Estas falas, apresentadas durante o debate sobre “O que é ser mulher”, entra em acordo com o conselho dado por outra senhora à sua neta, na direção da escola. A menina, “M”, de 14 anos, queria deixar a casa da avó para ir morar com o pai e a madrasta em outra localidade. Ao ser questionada a avó sobre as causas que estariam levando a menina a querer ir embora, obteve-se o seguinte relato:

Ela está assim porque eu não deixo fazer o que ela quer. Se os homens tão jogando baralho, ela quer ficar na janela olhando...isso não é coisa de menina, é coisa de homem. Vai aprender a jogar baralho que nem homem? Tem que saber o lugar dela. Por que ela não vem pra cozinha junto com as outras mulheres?

Essas falas exemplificam claramente quanto o papel feminino, assim como seu espaço de atuação encontram-se bem delimitados e acatados dentro da comunidade. Qualquer atitude que diverge destes é confrontada, inclusive, pelas próprias mulheres.

No entanto, também observa-se nas gerações mais recentes, sobre as quais pairam tanto o peso das tradições e costumes quanto o contato com a

modernidade, relutância e - podemos dizer até - certa resistência em repetir as práticas estabelecidas. As atitudes de “rebeldia”, mesmo sendo sutilmente postas, são significativas no ponto em que quebram com a homogeneidade idealizada entre as mulheres. Nem todas aceitam, nem todas acatam, há aquelas que exigem mais espaço, que questionam as regras morais, que ocupam outras atividades, apesar das negativas. O depoimento da “Dona Benedita”, apesar de referir-se aos conceitos incorporados por ela no seu núcleo familiar, deixam clara a relutância da neta em acatá-los, procurando outros espaços que lhe são bem mais interessantes do que uma reunião feminina entre panelas e louças. Esse conflito entre ambas as gerações, exemplifica que a disputa entre o tradicionalismo dominante e o empoderamento inovador não será, em nada, feita de forma pacífica.

Pensar em como essas ideologias se incorporaram e naturalizaram dentro das comunidades rurais-ribeirinhas nos leva a investigar questões culturais, étnicas e históricas, mas principalmente, faz refletir sobre os elementos que as perpetuam, como é o caso da religiosidade.

Silva (s/d), em sua análise sobre os textos bíblicos relacionados à questão de gênero, afirma que a posição da mulher foi determinada pela expulsão de Adão e Eva do paraíso, resultando em um controle maior sobre ela pela responsabilidade atribuída a Eva sobre o caos estabelecido e os transtornos causados à humanidade.

Ainda segundo a autora, citando Muraro,

À medida que o homem vai controlando a natureza, seu poder sobre a mulher vai também, na mesma proporção, aumentando e se cerrando. O fruto da árvore do conhecimento afasta cada vez mais o homem da natureza, e a árvore do conhecimento é também a árvore do bem e do mal. Do bem, no que permite a continuidade do processo humano, e do mal no sentido em que cria o poder, a dominação como conhecemos hoje. (MURARO apud SILVA, 1992, p.71).

O poder exercido sobre a mulher ribeirinha tem suas bases, principalmente, nos textos bíblicos, visto que tanto a religião católica quanto as protestantes disputam espaços dentro das comunidades, contrariamente a outras religiões como as espiritualistas e o ateísmo, nas quais a relação entre os gêneros são mais equilibradas. Silva (p.4) conclui afirmando que “O mito judaico-cristão é repassado de geração em geração, sendo um dos responsáveis por santificar as relações de poder e dividir os papéis sexuais, transformando as relações afetivas entre homem e mulher em disputa pelo poder”. Assim sendo, a dominação exercida do homem sobre o

homem e do homem sobre a mulher são características essenciais ao patriarcado instituído, santificando todas as cisões a partir delas e tornando naturais a escravidão e a opressão da mulher que, segundo Muraro (ibidem), torna todas as outras cisões possíveis.

A cisão de dominação do homem sobre a mulher ainda delimita a ideia de público e privado no referente aos papéis do homem e da mulher, cristalizando-os e naturalizando a aceitação cultural do lugar da mulher e do homem na sociedade, dando legitimidade à hierarquia do poder entre os gêneros. As doutrinas religiosas, educativas e jurídicas surgem, então, com o papel de legitimar, afirmar o sentido do masculino e feminino.

Esses papéis sociais são facilmente identificados nas comunidades rurais-ribeirinhas, com tarefas, atividades e direitos predeterminados e socialmente delimitados, quase impossíveis de serem transpostos, como se pode perceber nas falas das depoentes.

As mudanças necessárias a esta realidade, que permitiriam às mulheres ribeirinhas redefinirem seus espaços sociais, não se darão pela simples contraposição de ideias, mas podem encontrar no ambiente escolar um aliado, desde que os profissionais da educação estejam preparados e dispostos a fazê-las acontecer.

3.3. “Mulher é pra isso!”

A Revolução Francesa trouxe consigo o debate sobre a igualdade. Na época, a igualdade foi trazida como um princípio fundamental, não se fazendo distinções de a quem ela atingiria. Porém, o que se vislumbrou após foi uma delimitação: quem deveria usufruir da igualdade? Desta forma, negros, idosos, crianças e mulheres foram excluídos dos novos direitos civis. Se, por um lado, houveram grupos excluídos por serem reconhecidos como dependentes demais para exercerem um pensamento autônomo ou por serem entendidos como propriedade de outros, por outro lado as mulheres receberam a negativa por alegar-se que a elas havia sido designado, pela natureza, o cuidado do lar e dos filhos e que não era aceitável abrir mão desse compromisso para ocupar espaços políticos.

A igualdade, assim entendida, na prática significou estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os

mesmos direitos ou privilégios, isto não era algo que agradava a quem já ocupava essa posição: os homens.

Segundo Scott (2005, p.16) “No final do século XVIII havia psicólogos, médicos e filósofos que defendiam que as diferenças físicas de pele ou de órgãos corporais qualificavam alguns indivíduos e outros não”. O anatomista Jacques-Louis Moreau usou-se do discurso de Rousseau para afirmar que a posição dos genitais nos indivíduos (“para dentro” ou “para fora”), determinaria o alcance de sua influência e, desta forma, a influência interna continuamente reposicionaria as mulheres no seu sexo: o macho é macho somente em certos momentos, a fêmea é fêmea por toda a vida. Assim, o homem transcenderia ao sexo e, por isso, era indivíduo, mas a mulher não podia deixar de ser mulher e, portanto, nunca alcançaria tal status. Sem essa semelhança, o reconhecimento da cidadania das mulheres ficava comprometido e, por consequência, era negado.

Ainda segundo a autora, a definição de igualdade era aplicada aos indivíduos, enquanto sua ausência se aplicava aos grupos possuidores de características específicas. Às mulheres, vistas como um grupo homogêneo e com características similares, não cabia a igualdade e, portanto, não se lhes concedia direitos civis.

O que impressiona, na atualidade, é a percepção de que tais conceitos não são uma questão distante ou perdida no tempo, não fazem parte do passado da humanidade, pelo contrário, se manifestam ainda em nossas sociedades e de forma tão naturalizada que passam despercebidos.

Scott, citando o artigo de Arnold Rose sobre “Minorias”, afirma o seguinte:

Grupos não são “naturalmente” ou “inevitavelmente” diferenciados. As culturas devem *defini-los* como diferenciados antes de que eles o sejam. Pessoas de diferentes raças, nacionalidades, religiões ou línguas podem viver entre si por gerações, amalgamando e assimilando ou não, *sem* diferenciarem-se entre si. Como tudo que é social, os grupos minoritários precisam ser socialmente definidos como grupos minoritários, o que compreende um conjunto de atitudes e comportamentos. (E não é necessariamente uma questão de representação numérica na população.) [...] Uma minoria não precisa ser um grupo tradicional com uma longa história de identificação. Ela pode surgir como resultado de definições sociais que se transformam através de um processo de diferenciação política ou econômica. A variação linguística ou religiosa pode ser consideradas em importância durante milhares de anos, mas uma série de eventos políticos pode afinar tanto as distinções linguísticas e religiosas que os seguidores de uma variação sem poder [...] podem tornar-se uma minoria. (ROSE, 1972, pp.365-371 *apud* SCOTT, 2005, p.18)

Apesar do valor numérico na sociedade mundial as mulheres são enquadradas como minoria visto que uma das concepções do termo refere-se à necessidade de proteção por parte do Estado. Antropologicamente a ênfase é dada às mulheres enquanto subgrupo minimizado socialmente no contexto nacional, ocupando uma posição de não dominância, destituídas de poder e possuidoras apenas de certa cidadania.

Nas comunidades ribeirinhas as restrições impostas às mulheres vão desde as atividades laborais até o convívio nos espaços de socialização. As mulheres que exercem atividades de pesca e coleta não são totalmente reconhecidas como efetivas na função e não participam conjuntamente com os homens, realizando suas práticas nas proximidades de suas casas e em meio ao cuidado dos filhos e afazeres domésticos. Nos espaços de socialização observam-se comportamentos diversos, diferenciados por faixa etária, estado civil e gênero, porém, somente sobre as mulheres paira o olhar crítico da comunidade, atentando para as desacompanhadas, as de maior idade e as que apresentam comportamento mais próximo do que seria aceitável somente para o sexo masculino.

A escola enquanto espaço de convivência e manifestação de cultura torna-se, também, ambiente propício à efetivação das regras morais e exclusões que atingem as mulheres. Em uma análise dessa realidade, a Ministra de Estado chefe da Secretaria de Políticas para as mulheres da Presidência da República, Eleonora Menicucci afirmou em 2014 que “[...] a cultura local dominante impõe a elas, como papel principal” a vida doméstica e completa “costumam engravidar na adolescência, casar-se e, geralmente, abandonar a escola para cumprir essas funções”. A falta de independência econômica é um dos fatores que sustenta o ciclo de violência que paira sobre a mulher ribeirinha, tornando-se quase uma condição hereditária.

Não é difícil perceber no meio escolar situações que demonstram essa realidade e percebermos que não se tratam de fatos isolados ou de ações desvinculadas da realidade das crianças e adolescentes. Na escola *lócus*, após o horário de saída, dois alunos sempre ficam por último para levar o excedente da merenda escolar. A casa onde residem fica nas proximidades da escola e eles utilizam a ponte anexa para chegar em segurança. O menino “Y” tem 8 anos e a menina “X” apenas 5. Ele tira a blusa e os sapatos e entrega para a irmã (que já leva os próprios cadernos), juntamente com seus objetos escolares. Ao ser questionado

sobre a injustiça de deixar tudo para que ela, sendo mais nova, carregasse, sua resposta surpreende: “Porque ela é mulher...mulher é pra isso!”.

Obviamente que o fato não foi normalizado ou ignorado pela gestão escolar e uma determinação em contrário foi dada, esclarecendo que esse não era o papel dela e que o dele tampouco era utilizá-la para levar suas coisas, mas permanece o questionamento: quantos exemplos iguais ele não teve antes de confirmar essa atitude como correta? Sendo a família o primeiro espaço de formação e transmissão de valores e costumes, fica evidente que trata-se de uma prática normalizada em seu meio e naturalizada nas relações de gênero observadas na comunidade.

A definição de qual era o papel da irmã, enquanto representante do sexo feminino, se adéqua perfeitamente à citação de Scott (2005), visto que tal classificação ou delimitação do papel feminino não foi naturalmente determinado, mas foi resultante de um processo de diferenciação contínua, originário do surgimento de diversas leis morais, restrições sociais e privação de direitos ao longo da história das sociedades.

Esse processo de diferenciação tem suas raízes construídas em alguns mitos que se consolidaram ao longo do tempo, entretanto, é o mito *judaico-cristão* que consolida o papel da mulher como coadjuvante na humanidade, pois surge da costela do homem não como ser autônomo, mas como alguém que estaria sempre pronta a atender as necessidades de seu senhor. Este mito foi sendo passado de geração a geração, transformando as relações afetivas entre homens e mulheres e convertendo-as em relações de disputa pelo poder.

Segundo a Bíblia, em seu livro Gênesis, ao serem expulsos do paraíso, Adão e Eva receberam atribuições que passariam a ser seus “castigos” pela desobediência a Deus. À mulher foi dado o sofrimento no parto, teve sua liberdade limitada e seu espaço ficou restrito na sociedade. Sua função se restringiu ao foro do privado, dos sentimentos, do cuidado aos filhos e ao marido. Ao homem a tarefa de dominar a natureza por seu próprio esforço sendo, portanto, afastado de todas as emoções. À medida que o homem dominava a natureza ampliava sua dominação, também, sobre a mulher, ou seja, tornava-se responsável sobre o foro público.

Essa cisão e delimitação entre o público e o privado foram se cristalizando e tornando-se verdades absolutas, inquestionáveis e santificadas pelas doutrinas religiosas, jurídicas e educacionais.

3.4. O que me faz calar, o medo ou o costume?

A pergunta feita ao grupo de mães trouxe como respostas diversos relatos de violências sofridas, presenciadas e sabidas, mas também a certeza de que nenhuma delas compreende ao certo as causas do silêncio que subsidia a violência. A esposa do barqueiro da escola havia tido a orelha cortada meses antes e agora havia apanhado novamente, mas manteve o casamento e se negou a ir denunciá-lo à cidade – o relato foi da irmã. A aluna do 9º ano que casou recentemente fora proibida de ir à escola porque não tinha feito o almoço, isso veio acompanhado da ameaça de expulsá-la de casa. Outra aluna engravidou em uma festa e a comunidade justifica que foi por causa da bebida que ingeriu (apesar de afirmarem que ela não era de beber), mas pelos corredores se comenta que algo foi colocado em sua bebida e que o responsável fugiu. Ela se obrigou a ter a criança. Aliás, aborto não é um assunto que tenha lugar nas conversas da comunidade, seja por falta de dinheiro ou pelo seu caráter de crime religioso. A maioria das meninas que engravida tem seus filhos antes dos 18 anos, estando solteiras ou casadas e a grande maioria delas abandona a escola em decorrência disso. Não quero, com isto fazer um apelo à legalização do aborto, mas colocar em pauta a situação destas adolescentes que, indiretamente, se veem forçadas a uma decisão que não é totalmente delas.

A violência contra a mulher vem atingindo índices alarmantes em todas as esferas sociais. Segundo dados da Secretária de Políticas para a Mulher (SPM)² da presidência da República, 38,72% das mulheres brasileiras em situação de violência sofrem agressões diárias e 33,86% sofrem agressões semanais. Dos casos registrados na Central de Atendimento da SPM, 85,85% são de violência doméstica e familiar e, em 67,36% destes casos as agressões foram cometidas por homens com quem a vítima teve ou tem algum vínculo afetivo, geralmente entre o primeiro e o quinto ano de relacionamento. Estes dados, no entanto, podem demonstrar não que a violência vem aumentando, mas que o número de denúncias sim.

Tais percentuais foram levados ao conhecimento das participantes do primeiro encontro de mulheres, realizado nas dependências da escola, com mães, avós, irmãs e alunas da escola. As perguntas que nortearam o debate foram: “Já

² Dados disponíveis em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/mulheres-do-campo-e-da-floresta>

presenciei ou sofri algum tipo de agressão?”, “O que fiz?”, “Por que agi assim?” e “O que me faz calar?”, sendo-lhes apresentada esta última somente após o debate.



F02 – Encontro com Mulheres (mães e/ou responsáveis)

Fonte: Gabriela Favali

As mães participantes das discussões se caracterizam por ser em maioria jovens, geralmente com idades inferiores a 30 anos e que tiveram o primeiro filho antes dos 18 anos. Apenas as de maior idade compareceram desacompanhadas, porém, algumas trouxeram consigo um ou dois netos. É próprio das mulheres casadas ou mães, não se separarem de suas obrigações “naturais” e, portanto, quase sempre se apresentam com os filhos. Bastante desconfiadas, algumas entraram perguntando se era “alguma reunião pra colocar as mulheres contra os homens?” (uma forma indireta de fazer referência ao termo Feminismo, que muitas mulheres e homens consideram ser sinônimo de lesbianismo e, muitas vezes, evitam discutir).

“Rosa” foi a primeira a falar sobre a violência:

Semana passada eu ouvi os gritos que vinham da casa do outro lado. A mulher pedia socorro...até saí pra ver o que era, mas meu pai me mandou entrar, que não era problema meu. Ainda consegui ver levando a mãozada na

cara. Foi horrível! Não fiz nada, o que eu podia fazer? Não era comigo. Aqui ninguém se mete nessas coisas, não. Casal brigando é coisa do casal, ninguém tem que ficar “bisbilhotando”. (“Rosa”, estudante, 17 anos).

A gente vê e ouve muita coisa, mas sempre foi assim, ninguém se mete porque sabe que casamento é isso. Quem não quer brigar com o marido não case...Me meter eu não me meto, porque senão sobra é pra mim (risos). (“Maria”, mãe de aluno, 38 anos).

Minha filha, não é de hoje que tem mulher apanhando de marido, de pai, de irmão neste Cacoal. Isso é normal, o povo nem se espanta mais. Vai te meter? Sobra pra ti. Teve gente que se meteu e levou com foice. A gente tem que saber o lugar da gente e casa de vizinho não é nosso canto. Ficar com dó a gente fica...mas tem umas que até merecem (risos). (“Benedita”, avó de aluna, 79 anos).

Quando eu vim visitar minha mãe, meu pai tava com visita em casa: era uma professora daqui da escola. Ela é bem bonita. Aí ele falou pra ela que tava procurando outra mulher, se ela não queria. Minha mãe tava na frente, mas não disse nada. Eu reclamei que ele tinha que respeitar minha mãe, aí ele disse que a casa era dele e que eu não me metesse... Calei porque senão ia sobrar pra mim. A gente sabe que é errado, porque na cidade aprendi isso, falaram sobre a Lei Maria da Penha, sobre direitos da mulher... Mas eu não tô na cidade. (“Vânia”, 24 anos, universitária).

Longe de ser o lugar seguro que se idealiza, a familiar nuclear tradicional passou a ser o espaço onde o abuso infantil, a violência doméstica e o estupro são, sistematicamente, negados e ocultados, como afirmam Prado et al (1982, p.08) apud Giffin (1994, p.150) a família se tornou “um terreno privilegiado para o aprendizado de normas, valores e técnicas de violência”. Nesse contexto, a identidade das mulheres vai sendo constituída e preparada para se sujeitar como sexo frágil e dependente.

O processo de formação da identidade de gênero apresenta diversas formas de diferenciação das identidades masculina e feminina, uma das teorias mais influentes afirma que a filha mulher possui uma identificação direta com a mãe e, portanto, desenvolve sua identidade de gênero em um contexto de identificação. Para o menino, no entanto, as qualidades femininas são rejeitadas por serem menos valorizadas socialmente, o que não condiz com seu papel dominador.

Não podemos esquecer que a violência contra a mulher é fortalecida pelas instituições sociais, às quais Pierre Bourdieu chama de “aparelhos ideológicos do Estado” e que, por isto, reproduzem e fortificam a ideologia patriarcal que define o marido como proprietário de sua esposa. Essa violência alicerça-se pelo aparelho ideológico do patriarcalismo e estabelece-se pelo “*hábitus*”, determinando valores e identidades para homens e mulheres.

A violência praticada contra a mulher no âmbito familiar caracteriza-se por ser uma violência simbólica, onde o dominado adere ao dominador e à própria dominação, como é o caso identificado nas falas acima, apresentando-se como uma condição “naturalizada”, estabelecendo a subordinação como parte integrante das relações entre os indivíduos do processo. Esse processo de opressão consiste em uma exploração econômica (limitada pelo mercado de trabalho) ou sexual da mulher, imposta tanto à obediência quanto ao abuso e ao domínio sobre esses aspectos.

Ao serem indagadas sobre a causa que as silenciava, as respostas foram:

Eu acho que é medo. Mas não é medo dos homens (que batem), medo de que sobre pra gente. Quem gosta de apanhar de graça? (“Maria”, 18 anos)

Uma parte pode ser medo...acho que é...é, pode ser (risos), mas acho que a gente não fala nada porque já é costume do povo fazer desse jeito, de ficar calada...depois fica só comentando quando encontra as vizinha, as comadre na igreja e no culto (gargalhada). (“Benedita”, 31 anos)

A própria condição de submissão se confunde nas vítimas, como pode ser notado nestas falas. Ao mesmo tempo em que se percebem dominadas pelo medo, não conseguem identificar diretamente a causa e o agente causador desse medo. Cavalcanti et al afirma que “poder e hierarquia são categorias inseridas no significado de violência” (2007, p.40), que trazem consigo valores culturais enraizados. Culturalmente, o patriarcado se estabeleceu como algo naturalizado, mantido inicialmente como direito concedido ao homem e, posteriormente, mantido por ele pela força, quando necessário. Contudo, um ponto forte de manutenção dessa hierarquização entre os gêneros encontra-se na internalização da desigualdade que lhe é característica e que é imposta, conforme a autora, “é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder” (ibidem) e reconhecida como verdadeira pelos sujeitos subjugados. Para a autora é possível se perceber uma certa contribuição das mulheres nessa produção da violência de gênero, porém, não se cogita isto como sendo “cumplicidade”, mais bem é visto como um grau de tolerância que depende da “vulnerabilidade ideológica, econômica ou pessoal, da gravidade da violência sofrida e do medo que essa mulher venha a ter do parceiro” (p.42). Da mesma forma a autora ressalta que é equivocado se pensar em uma subordinação consentida por parte das mulheres o que levaria a pensar em uma consciência livre do oprimido e, portanto, na retirada da culpa do opressor. Para ela, este consentimento é apenas a aparência do

fenômeno, na medida em que a consciência da dominada e do dominante são diferentes.

Olha, eu conheço a Lei essa, que proíbe homem de bater na mulher, nos filhos... Eu sei que é errado. Ele vai preso, né?! Mas tem muita conhecida minha que não conhece e tem gente que mesmo conhecendo, não sabe como usar, aí vai ficando tudo do mesmo jeito. Quem vem aqui defender a gente? Ninguém, né?! A gente sozinha não vai dar jeito. ("Francisca", pescadora, 43 anos).

A naturalização da violência, na própria mulher, talvez seja o maior desafio para efetivar mudanças nas relações de gênero. Cada mulher possui uma história diferente de violência, situações distintas de dominação e relações diferentes dentro de núcleos sociais diversificados, o que impede uma generalização no trato das situações de violência. É provável que esta tentativa de homogeneizar os casos de violência contra a mulher quanto às suas origens e causas seja um dos maiores problemas para a implantação e efetivações das políticas públicas. Essa naturalização não é exclusiva da mulher enquanto subjugada ou do homem enquanto opressor, mas também adentra os órgãos públicos destinados à reprimir práticas de violência, que acabam agindo, muitas vezes, como mantenedores das opressões.

A mulher cala por vergonha, por covardia também... Por medo... Principalmente por medo... Pra onde elas vão com os filhos? Sim, porque às vezes ele escorraça ela com os filhos e fica na casa! Teve mulher que nem saiu de casa e ele já botou outra dentro, esfregou na cara dela. Tem outras vezes que ele manda embora e fica com os filhos... Mas de todo jeito, pra onde ela vai? Quem tem parente na cidade ainda, mas muitas daqui vieram de longe, foi tirada da casa dos pais e trazida pra cá de mala e cuia...como volta? Vai fazer essa vergonha pra família? (Já foi vergonha ter fugido)... Se apanhar, o povo fica comentando. Alguns acham graça, mas depois esquecem, sempre tem fofoca nova. Pelo menos ela vai ter a casa ainda, pra ela e pros filhos. ("Vânia", 27 anos).

Contudo, apesar de podermos nos referir à mulher como vítima, já que ela é o principal alvo dessa opressão, não podemos retirar dela a capacidade de compreensão e reação à sua condição de subalternidade, presente em algumas ações de "rebeldia", quando se nega a realizar certas tarefas domésticas ou quando insiste em comparecer a lugares proibidos pelos homens. Quando pensamos em situações de opressão, automaticamente devemos ter em mente a existência, por menor que seja, de ações de resistência e, no caso da violência contra a mulher, essa resistência existe.

Prestes (2005, p.1), afirma que “A violência representa um abuso físico, sexual, psicológico, emocional e econômico no meio da família” o que, muitas vezes, explica o silêncio dessas mulheres. No entanto, não é difícil encontrar mulheres que, mesmo mantendo uma posição de subordinação em relação aos maridos, tenham atitudes de certa “rebeldia”, fazendo pequenas exigências e reclamações.

A construção da consciência feminina nessas comunidades, como já nos referimos anteriormente, faz com que elas se considerem incapazes de opor uma resistência eficiente. Esse sucumbir a uma violência de gênero é gerado não apenas por uma dependência econômica (como relatado em alguns depoimentos), mas, principalmente afetiva, construída pela dominação simbólica onde se manifestam estruturas mentais que incorporam subjetivamente as imagens comportamentais do homem dominador e da mulher frágil e submissa. Assim como, também, por questões culturais que delimitam e definem o papel da mulher nessas relações, atrelando-a a uma imagem de passividade, subordinação inquestionável, incapacidade de reação e fraqueza física que, indiretamente, inviabilizam alterações nessa realidade.

Nascimento (2002) *apud* Prestes (2005, p. 3) reforça que:

[...] o problema da subordinação, opressão, discriminação e exploração da mulher não está na mulher, assim como o problema étnico não está no negro ou no índio, mas está nas pretensas formas de organização e de convívio, isto é, de exploração e dominação criadas, mantidas e atualizadas pela sociedade, que através do tempo, legitimam a “superioridade e a consequente dominação dos homens sobre as mulheres, dos brancos sobre os negros e índios e da classe dominante sobre a classe operária”.

Essa organização social patriarcal reforça a subordinação feminina e a suposta superioridade masculina, culturalmente postas, cuja manutenção é feita pela escola, as igrejas e templos e os centros comunitários, onde a presença masculina de liderança é dominante e a feminina, quando ocupa lugar de destaque, está representada por mulheres de idade avançada, em quem o conceito de dominação se encontra arraigado, reforçando, também, as relações de violência entre os sexos.

Percebe-se em algumas falas um posicionamento contraditório ao afirmar que não se tem medo dos homens (que batem), mas, não se quer “apanhar” no lugar da outra. Para as mulheres não é muito claro se há um medo real e de quem se tem medo ou do quê. Muitas vezes esse medo que as silencia está associado à fome, à necessidade física. É necessário entender que a maioria dessas mulheres viu numa união matrimonial, a possibilidade de escapar de progenitores violentos, de uma falta

de liberdade evidente, ou mesmo da responsabilidade compartilhada com as mães quanto ao cuidado de diversos irmãos menores. A perda dessa “união estável” representa, assim, um retrocesso, uma perda do status de respeitabilidade, “concedido” pelo companheiro que a aceitou.

A aparente superioridade masculina garantida pelo patriarcado se internaliza subjetivamente nas mulheres e se revela em uma subordinação consciente ou, talvez, inconsciente, que dificulta a tomada de atitudes que venham a quebrar com o ciclo de violência. O isolamento doméstico imposto nessas comunidades leva as mulheres ao desconhecimento de seus direitos e da Lei e permite que os valores éticos, o respeito, a solidariedade deem lugar à violência e à impunidade.

3.5. “Sou pescadora, sou catadora de açaí, sou agricultora e sou mulher”

A invisibilidade do trabalho feminino nas comunidades tradicionais se dá em virtude da discriminação e desvalorização desta no espaço público. Embora tenham havido significativos avanços na condição feminina, ao longo do tempo, ela ainda se encontra em grande desvantagem dentro da sociedade.

A mulher ribeirinha se caracteriza por desempenhar, em sua grande maioria, um papel secundarizado no aspecto econômico da comunidade. As atividades realizadas fora do espaço doméstico são todas destinadas aos homens, cabendo a ela a manutenção da casa, o cuidado dos filhos, a criação de animais e o preparo de alimentos.

Contudo, o que se vem notando é um aumento, gradativo, de mulheres em atividades consideradas masculinas, como pesca, construção de barcos, coleta de frutos e mariscos. Assim mesmo, como afirmam Lima & Saraiva (2007, s/p), na maioria dos casos de participação estas atividades “[...] não são socialmente reconhecidas nem economicamente remuneradas”.

Na Ilha de Cacoal, após o encontro com as mulheres da comunidade escolar, onde também foi tratada a questão da profissão familiar (pescadoras, agricultoras e catadoras), percebeu-se uma forte intencionalidade de reconhecimento pelas atividades que elas desempenham, mas, ao mesmo tempo, as falas também secundarizavam a importância das práticas, como demonstra a fala de “Clara” (33 anos, catadora de açaí) “Eu sou catadora também, sei subir no pé de açaí desde

menina...e subo ligeiro. Não é assim que nem os homens, eles catam muito mais, eles vendem, vão na cidade vender...mas sou catadora sim”.

Essa falta de reconhecimento ao trabalho feminino nas comunidades ribeirinhas é reflexo da delimitação do papel socialmente instituído para a mulher. Mesmo desempenhando funções iguais às dos homens elas não conseguem obter o devido reconhecimento e, muitas vezes, enfrentam o desmerecimento de suas conquistas.



F03 – Diálogo com crianças de 08 a 10 anos

Fonte: Gabriela Favali

Dias depois houve a oportunidade de trabalhar a questão com as crianças e adolescentes de 10 a 14 anos aos quais foi perguntado inicialmente “Qual a profissão dos seus pais?”. A variação da profissão paterna era colocada com naturalidade: pescador, catador de açaí, agricultor/pescador. Mas, em relação à profissão da mãe, deu-se uma quase unanimidade: cuida da casa!

Resolvemos, então, fornecer mais elementos a um possível debate e apresentamos a segunda pergunta: “Existem profissões para homem e para mulher?”. Para os meninos do grupo estava certo que “sim”, já as meninas questionaram tal

afirmação, alegando que a mulher atual podia fazer qualquer coisa que quisesse. Em seguida, lancei a terceira pergunta: “Quais as profissões de homens e quais as de mulheres?”, obtendo as seguintes afirmações: profissões masculinas: médico, pescador, catador de açaí, mergulhador (encarregado de mergulhar para localizar os cardumes), policial, vendedor de picolé. Já as profissões femininas, na visão dos educandos, são: dona de casa, professora, vendedora de loja, enfermeira, costureira.

Mulher não pode ficar subindo em pé de açaí pra trabalhar, isso é coisa de homem. Mulher até sobe, mas só pra pegar o açaí do almoço, não pra apanhar o açaí que a gente vende. Isso é coisa de homem, não de mulher. (“Ney”, 12 anos)

A divisão do trabalho nas questões de gênero se ampara no papel atribuído ao homem de produtor e à mulher de reprodutora. Isto faz com que, mesmo que a mulher venha a realizar uma atividade social ou econômica que, tradicionalmente, seria realizada pelo gênero masculino, não seja reconhecida em igualdade de relevância, como nas falas do menino “Ney”, quando a coleta do açaí – apesar de ser feita com a mesma eficiência pela mãe – só lhe é permitida para fins domésticos, não para comercialização, atividade considerada própria dos homens da comunidade.

Meu pai disse que essas mulheres que trabalham na rua (em loja), não tem filho e nem marido pra cuidar, se tivesse não tinha tempo pra ficar vendendo pros outros o dia todo...Mas tem mulher que não tem marido porque morreu, aí ela tem que dar comida pros filho, né professora?. (“Luiz”, 10 anos)

Olha, dona de casa, professora, costureira, enfermeira...isso pode, porque todas essas aí são pra cuidar dos outros. A professora cuida da gente, a enfermeira...até a costureira porque ela costura dentro de casa, então ela tá lá com os filhos, né? (quando questionado de que a enfermeira e a professora não estavam em casa, elas saíam do lar para trabalhar)...Mas elas saem pra cuidar de quem precisa, as outras não, saem e deixam os filhos e os maridos sem comida, com a casa suja, aí não pode!”(“Benedito”, 13 anos)

O espaço comercial esteve sempre relacionado ao gênero masculino. Em um princípio porque a mulher era considerada propriedade do pai ou do esposo e isto a colocava em nível de desigualdade em relação aos homens. Se as propriedades, os bens, o dinheiro não eram dela, ela não estava apta a exercer negociações. Em outra perspectiva porque culturalmente se criou a ideia da mulher como incapaz de realizar cálculos, em negociar e dotada de uma ingenuidade que seria facilmente ludibriada. Estes conceitos foram se fortalecendo e perpetuando ao longo dos anos e,

atualmente, contribui para a desvalorização do trabalho feminino nas comunidades rurais-ribeirinhas, como a coleta, a agricultura e a pesca.

A presença de mulheres nas atividades de pesca e coleta de crustáceos não é recente, a atividade é desenvolvida há décadas, porém, mais recentemente, tornou-se restrita aos espaços mais próximos das residências, em parte pela facilidade em conciliar as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos às atividades pesqueiras, em parte pela restrição do mercado de trabalho às mulheres.

Percebe-se, então, que o reconhecimento reivindicado por elas refere-se muito mais aos órgãos públicos de seguridade social, de trabalho e às secretarias executivas, do que propriamente ao reconhecimento comunitário. As mulheres pescadoras e coletoras, mesmo desenvolvendo tais atividades regularmente, não recebem os benefícios garantidos em lei para a profissão. O próprio termo “pescadoras” assume, a partir da afirmação das mulheres, uma categoria de identificação cultural e política.

Novamente a construção identitária de mulheres e homens ribeirinhos cria diferenças de gênero que desmerecem as características e, conseqüentemente, as atividades femininas, conceitos que são transmitidos às gerações e reafirmados por elas.

Faz-se, aqui, necessário esclarecer os motivos da identificação de algumas profissões nas falas dos educandos. A profissão de médico compreende-se a designação do gênero masculino por haver, na cidade, três médicos homens responsáveis pelo atendimento e todos com longa data de atuação no hospital público e na maternidade municipal. A carreira policial se deve ao fato de que, nas ocasiões em que a polícia esteve na comunidade, foram sempre policiais homens, bem como o vendedor de picolés, cujo profissional homem se estabeleceu na escola há alguns anos. Da mesma forma, as profissões femininas seguem um padrão que condiz com a realidade observada por eles em seus deslocamentos até a cidade, nas lojas, hospitais e malharias, onde predomina a presença feminina.

A escola possui professores homens e tal argumento foi utilizado para por em xeque a especificação da docência como atividade exclusivamente feminina. Alguns alunos ficaram em dúvida e mudaram suas falas, concordando que pode ser uma profissão masculina também, outros ainda mantiveram sua discordância.

No entanto, a parte mais conflituosa da discussão se deu entorno das atividades específicas da comunidade: pesca, coleta, mergulho, venda de peixes.

Para os meninos, mesmo sendo perguntado se suas mães sabiam fazer tais atividades e obtendo deles uma resposta afirmativa, ao ser indagados se estas não seriam as reais profissões delas, eles afirmavam contundentemente que não. Decidimos, então, gerar um confronto e pedimos a presença de algumas mães que se achavam na escola. Repetimos então a primeira pergunta, desta vez direcionando-a às mães “Qual é sua profissão?”, obtendo delas a identificação concordante com a prática realizada (catadora, pescadora, vendedora de peixe, agricultora). Informamos a elas a visão de seus filhos e pudemos observar, em suas falas, a surpresa que tiveram:

Como assim (nome)? O açai que eu cato toda sexta-feira não vai junto pra vender? Subo no pé melhor que tu e teu irmão junto! Sou catadora, sim, filho! (“Ana”, 36 anos)

Sim (nome), me diz então, quem ta indo pescar com teu pai todo dia enquanto vocês estão aqui na escola? Ou tu achas que teu pai ia dar conta de tudo aquilo sozinho? Quer dizer que eu me mato lá pra você chegar aqui e dizer que não sei fazer? (“Dione”, 32 anos)

O que podemos perceber nas falas é o que Cavalcanti poderia considerar um exemplo de “rebeldia”. A noção de “Ana” que a coleta realizada por ela também faz parte do produto final, negociado na cidade já denota sua compreensão de ser partícipe no processo comercial, não aceitando a definição de seu trabalho como mera cuidadora do lar. Da mesma forma “Dione” reconhece em si um papel relevante no processo de pesca, deixando claro que o marido não teria o mesmo resultado sem sua parceria e se indigna com a falta de valorização por parte dos filhos, de quem, certamente, esperava apoio.

Algumas atividades como o mergulho e a pesca de camarão não possuem, segundo os entrevistados, registros da presença feminina. Isto, eles explicam, pelas crenças que predominam nessas comunidades, seja na lenda do Boto, que supostamente encanta as mulheres (haveria um risco para a mulher que teimasse em mergulhar), seja pelo horário em que são realizadas – geralmente à noite – quando, então, as mulheres já devem estar recolhidas em casa.

A importância dos debates em torno das relações de gênero, nas áreas ribeirinhas da Amazônia, vem crescendo devido ao destaque que a mulher vem adquirindo enquanto sujeito que contribui significativamente nas atividades produtivas. Ao mesmo tempo essas discussões se tornam necessárias justamente pela existência

de mulheres que, na ausência de um provedor masculino, tomam a frente de suas famílias e tomam a frente na produção, na comercialização e na administração dos recursos econômicos. Devemos lembrar, ainda, que a maioria da produção de farinha é realizada por mulheres, apesar de a comercialização ser feita, em maioria, por homens, isto já denota uma presença feminina que não pode ser ignorada nessas comunidades rurais-ribeirinhas.

Ainda pode ser notada a frente feminina nas atividades comunitárias ligadas às questões religiosas. Muitas vezes os templos e igrejas são instalados nessas comunidades mas não contam com a presença constante de padres e pastores, ficando nas mãos de diaconisas e auxiliares femininas. Em um primeiro olhar, pode se afirmar que essa atividade é característica de mulheres porque está abaixo do papel mais importante, porém, e preciso perceber que essas mulheres acabam retendo nas mãos a possibilidade de direcionar a moral e as normas sociais estabelecidas pela comunidade. Em certos momentos são elas que interferem nas questões familiares, resolvendo conflitos e determinando comportamentos e, portanto, terminam adquirindo certo poder social. Esta, também, pode ser vista como uma das muitas formas de resistência ao papel inferiorizado que lhes é atribuído.

3.6. Violência sexual e a culpabilização das vítimas

Em uma análise superficial da história da humanidade é possível perceber que a grande maioria das leis e normas da sociedade mundial foram feitas para resguardar os direitos masculinos e submeter e dominar a mulher. A ideia disseminada pelas religiões cristãs de que a mulher trazia consigo o fardo da culpa pela desobediência de Eva, fez com que a mulher se tornasse, socialmente, um indivíduo a ser controlado e dominado, como indica a Bíblia Sagrada, no livro I Coríntios, 7:4, “A mulher não tem poder sobre o seu próprio corpo, mas tem-no o marido [...]” (2010, p.184), e em Tito, 2:3-5

³ As mulheres idosas, semelhantemente, que sejam sérias no seu viver, como convém a santas, não caluniadoras, não dadas a muito vinho, mestras no bem,

⁴ Para que ensinem as mulheres novas a serem prudentes, a amarem seus maridos, a amarem seus filhos,

⁵ A serem moderadas, castas, boas donas de casa, sujeitas a seus maridos, a fim de que a palavra de Deus não seja blasfemada. (2010 p.239)

Tais afirmações encontram-se direcionando as comunidades ribeirinhas devido à forte tradição religiosa, tanto do catolicismo quanto das religiões protestantes, fazendo com que muitas das normas morais instituídas nessas comunidades, sejam de responsabilidade exclusiva da mulher, mesmo quando a infração a elas atribuída seja ação direta de um homem.

Foi o que se percebeu em algumas falas registradas, de homens e mulheres da comunidade, ao serem questionados sobre questões comportamentais e situações de relações afetivas entre homens mais velhos e adolescentes, algumas levando, inclusive, a casamentos consentidos pelos pais das menores. Tal prática é naturalizada e, muitas vezes, justificável para os moradores, pelo “[...] *assanhamento das meninas de hoje* [...]”, como afirmou “D. M” (57 anos), afirmando que muitas vezes as violências sofridas se davam porque as meninas estariam provocando os homens mais velhos.

Em 2011 a revista Retratos do Brasil publicou uma reportagem sobre a criminalização das vítimas nos casos de violência, tanto direta quanto simbólica. A reportagem afirmava que essa prática não era algo recente em nossa sociedade, pelo contrário, e citava casos como o de Dom Luiz Gonzaga Bergonzini, bispo da diocese de Guarulhos, para o qual nenhum ato de violência sexual ocorria sem o consentimento da vítima. Para ele, a mulher até apresentava uma resistência inicial, “[...] mas acaba deixando”.

O renomado escritor e dramaturgo Nelson Rodrigues, também, é um belo exemplo de como essa culpabilização se naturaliza no meio social, em um tom até humorístico. Em suas falas sarcásticas o escritor repetira, várias vezes, que “[...] mulher gosta de apanhar [...]” e que “[...] o homem pode não saber por que bate, mas a mulher, certamente, sabe por que está apanhando”. Falas como estas foram repetidas e disseminadas por todo o meio social brasileiro, terminando por tornar-se uma das muitas justificativas para os inúmeros casos de violência doméstica registrados ao longo dos anos.

Nas reuniões realizadas, não foi difícil identificar falas similares entre os participantes. Na reunião realizada com os pais e responsáveis (homens) dos educandos, foi possível registrar falas como “*A gente olha porque olhar não é pecado... Mas são elas (as meninas), que ficam se jogando pra cima da gente*” (“Juca”, 28 anos). Entenda-se aqui a palavra “meninas” como referindo-se a adolescentes compreendidas entre 12 e 16 anos.



F04 – Encontro com homens (pais e/ou responsáveis)

Fonte: Gabriela Faval

Apesar da presença de algumas crianças, a quantidade de pais que compareceram acompanhados dos filhos era visivelmente menor que o de mulheres. Aqui pesou muito mais a dúvida sobre o que uma mulher poderia ter a dizer sobre suas esposas, mães e irmãs que eles já não soubessem. Os jovens presentes estavam muito mais por curiosidade e por uma certa “admissão” no espaço dos homens adultos do que propriamente por se identificarem como público alvo. Inversamente ao grupo de mulheres, o grupo masculino apresentava uma grande maioria de homens com idades acima de 25 anos, alguns até com mais de 40 e cujas esposas eram (sabidamente) menores de 20.

A questão temática posta a eles foi “O que é ser homem?” e, a partir dela, foram exemplificadas inicialmente situações de violência psicológica e moral para que eles opinassem a respeito. Posteriormente adentrou-se à violência física efetiva pedindo aos participantes que identificassem o(a) culpado(a).

As respostas à primeira questão provocaram algumas inquietações aos participantes visto que o pensamento deles estava muito enraizado em respostas sexualizadas do tipo: “pra ser homem tem que conhecer mulher”, mas também é vinculada às questões sócio-morais: “tem que ter como sustentar uma família”, “ser homem é assumir as responsabilidades” (geralmente a palavra responsabilidades é associada à condição de se tornar pai ou chefe de família)

Quanto as situações propostas para análise, de todas as afirmações a que chamou mais a atenção foi a de um docente de 47 anos, comentando sobre a situação de gravidez de uma aluna de 11 anos e que se suspeitava ser o próprio cunhado o autor. Ao lembrar o caso, o mesmo afirmou: “Mas do jeito que ela era, toda assanhada, só podia dar nisso. Deve ter provocado tanto que o homem não aguentou”. Esta fala denota, claramente, a ideia de “passividade” dos agressores e de “provocação” por parte das vítimas. Da mesma forma, meninas com mais de 12 anos não são vistas totalmente como crianças, mas são avaliadas de acordo com a estrutura de desenvolvimento corporal, como afirmou o senhor “V”, de 36 anos:

[...] ele se engraçou com uma menina...menina não, né? Já tinha 13 anos, tinha peito, cinturinha fina, usava roupa curta, maquiagem...assim não pode se dizer que é criança, já tá uma moça...até pode ter filho! Aí, não deu outra: fugiu com ele e o pai teve que aceitar. Quando a menina quer, não adianta proibir porque quem decide são elas. Se elas não quisessem, ficavam em casa, aprendendo a cuidar da casa com a mãe, a vó...mas elas é que ficam procurando”. (Relatando a fuga de uma menor com um homem casado. A mesma teria retornado após ser expulsa pela esposa dele, no distrito de Carapajó).

Os discursos das próprias mulheres reforçam estas atitudes e pensamentos. Segundo “Z” (33 anos), “[...] mulher tem que saber que tem coisas que o homem decide e não adianta questionar. Depois apanha e não sabe por que, mas fica teimando, perguntando, reclamando”. Esta fala, feita pelos corredores da escola, foi confirmada em algumas opiniões durante a reunião com os pais. Para a maioria das mulheres e homens da comunidade, quando ocorrem fatos violentos com mulheres, sempre há uma responsabilidade da vítima no ocorrido, seja pela roupa que usava, comportamento ou pelo simples fato de sorrir demais, como dito por “D. R.” (75 anos), ao referir-se a uma adolescente de 14 anos que engravidou do primo de 18 após ser violentada em casa: “[...] é o jeito dela que tá errado, ela não era quieta como devia, vivia rindo de tudo, querendo subir no açazeiro, brincar com os meninos...aí homem não vê limite, ainda mais menino novo que tá com a cabeça só

pensando ‘nisso’ (sexo)”. Esses discursos culpabilizam a mulher ao definem para ela um lugar específico dentro da sociedade e um papel a desempenhar e determinam que, qualquer tentativa de alterar esse curso “natural” das coisas acarretará consequências, ou seja, a violência sofrida é culpa dessa mulher “rebelde”, insurreta que afronta a ordem social.

Salientamos aqui, que a maioria dos casamentos realizados entre os moradores da comunidade não são oficiais. Desta forma, há uma facilitação para a união entre homens mais velhos e adolescentes entre 14 e 17 anos, sobre as quais são estabelecidas primeiramente as regras familiares de comportamento e obrigações e, posteriormente, as regras matrimoniais que, muitas vezes, são mais rígidas.

As justificativas para a ocorrência de uniões entre homens adultos e adolescentes orbitam em torno de cinco pontos principais: busca por mais liberdade, controle da sexualidade das meninas, ilusão da estabilidade financeira, gravidez inesperada e, por parte dos homens, sensação de jovialidade ao estar com uma menina mais nova.

As relações estabelecidas por essas uniões díspares são o exemplo claro das relações de poder estabelecidas nas comunidades ribeirinhas, Tratam-se de homens adultos, com amplo poder de decisão e meninas em situação de pouco ou nenhum poder, sendo comandadas por maridos mais velhos. Na maioria das situações a escolha se justifica por ser mais fácil controlar uma adolescente do que uma mulher adulta, como afirmaram alguns entrevistados:

“Quando a mulher fica mais velha, ela fica teimosa demais. Ela fica cheia de vontades, não aceita fazer o que é certo, quer ter mais razão que a gente. Por isso a gente tem que casar quando ela é nova, assim ela aceita melhor, se acostuma logo e fica mais fácil a vida de casado...tem menos briga, menos confusão” (“Geraldo” – 44 anos)

Destaquemos aqui alguns termos usado pelo entrevistado, como “fazer o que é certo”. O “certo”, nestes casos, significa acatar sem questionar as regras impostas pela “gente” (homem/comunidade). A mulher jovem (adolescente) representa um sujeito mais passivo de dominação, menos questionador e isso significa menos confrontos nas relações estabelecidas entre os gêneros, no âmbito doméstico.

Quando essa relação resulta em uma gravidez indesejada e sem o estabelecimento de laços matrimoniais legalizados ou não, a situação se torna mais grave. A menina enfrenta, muitas vezes, agressões por parte da família que não

aceita a perda da virgindade antes de haver um compromisso firmado e, em outras situações, chega a ser “devolvida” à família ou abandonada antes do parto, porque a paternidade não fazia parte dos planos desse adulto com o qual ela se relacionou.

Em qualquer um dos casos a culpabilização sempre recai sobre a menina e seu comportamento. Tanto a gravidez quanto a perda da virgindade são vistas, não como ações conscientes de um adulto sobre uma criança ou adolescente, mas como resultantes do “assanhamento” de uma menina que “não sabia como se comportar”, como pode ser notado nas falas das depoentes.

No anseio de sair da casa dos pais e experimentar maior liberdade, muitas se casam e acabam tendo experiências de controle ainda maior por parte dos maridos, resultando no abandono escolar e em gestações precoces e consecutivas. Nesse processo de dominação, a concepção de infância se desfaz diante aos olhares críticos da comunidade, uma menina só é menina enquanto virgem e sob o controle dos pais, se perder a virgindade não é mais criança e, portanto, não requer mais proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nossas vidas não são nossas. Estamos vinculados a outras, passadas e presentes. E de cada crime e de cada gesto generoso, nasce nosso futuro.”

“Existe uma ordem natural neste mundo e aqueles que tentam abandoná-la não se dão bem”.

(Trechos do filme: A Viagem – Cloud Atlas)

Quando pensamos na quantidade de leis criadas pelas sociedades mundiais que permaneceram sem deixar o papel, nos perguntamos qual seria a utilidade de algo assim. Quantas pessoas dependem que elas se efetivem e se cumpram? O que faz com que alguns, mesmo cientes das poucas forças que possuem para lutar contra o socialmente estabelecido, se ergam e se arrisquem a tentar? O que faz uma mulher vivenciar e silenciar a violência? E o que a faz buscar formas de reagir? Se esperarmos que as leis se cumpram por si mesmas não as veremos deixar o campo ideológico para ganhar as ruas. Quem faz com que as leis deixem de ser meramente conceituais e passem a ser exercícios de cidadania, direitos e obrigações a serem cumpridos, são as atitudes que temos em relação aos que nos cercam.

As mudanças sociais se constituem daqueles que se arriscam a lutar contra o senso comum e as regras naturalizadas pela sociedade. Se em um tempo a dominação das mulheres foi tida como natural e necessária para se manter a ordem entre os gêneros, ela também contou com o consenso feminino. Mas a partir do momento em que alguém questiona a regra, mesmo que não a vença, terá sido plantada a ideia da mudança e um novo futuro começa a ser construído.

O estereótipo feminino vem sofrendo mudanças ao longo dos tempos, impulsionadas pelo movimento feminista e por entidades sociais vinculadas às lutas das mulheres, porém, nas comunidades tradicionais, estas lutas e debates têm pouco ou nenhum alcance, dependendo da proporção de seu isolamento em relação à área urbana. Isto faz com que muitas mulheres não cheguem, sequer, a tomar conhecimento dos direitos que possuem e que silenciem a violência sofrida por falta de informações e de apoio legal. Isto não significa apatia ou aceitação. Formas diversas de resistência são vislumbradas e criadas pelos dominados, mostrando que as relações entre os gêneros deixaram de ser passivas, seja no campo físico, seja no ideológico.

Dentro do espaço escolar essa desinformação e essas violências (simbólicas ou efetivas) se evidenciam e manifestam e, a partir de nossa análise, concluímos que são reforçadas pela educação, gerando um círculo ininterrupto de exclusões.

Histórias de princesas contadas na Educação Infantil com princesas gentis, sorridentes, prendadas para os afazeres domésticos e cujo único propósito de vida é encontrar um belo príncipe encantado e ter com ele muitos filhos, são disseminadas em nossas sociedades, dando sustentação à imagem feminina dependente, submissa, “do lar” e cuja felicidade está na dependência de um homem. Uma realidade questionada em filmes como “O sorriso de Monalisa”, que criticou os objetivos educacionais das primeiras universidades abertas para atender a demanda feminina e, cuja formação, terminava reforçando o papel dessas acadêmicas para os atributos domésticos e matrimoniais.

O sistema educacional, então, faz uso de dois elementos: a linguagem e o discurso, muito presentes nas comunidades tradicionais através da oralidade, para fincar suas bases morais, tornando-se disseminador dos conceitos socialmente instituídos nessas localidades.

É inevitável, neste contexto, nos remetermos a uma análise sobre os aparatos ideológicos do Estado, tão mencionados por Althusser, sem identificar nela às práticas escolares, religiosas, nos centros comunitários e outros espaços de socialização existentes nas comunidades tradicionais e que, também, contribuem para a construção dessas identidades e práticas. É preciso pensarmos e termos consciência de que o currículo escolar traz em seu contexto um discurso que separa feminino e masculino, que diferencia esportes e brincadeiras “de menino e de menina”, passando a contribuir com uma ideologia sexista. Não podemos, contudo, ignorar a construção cultural dessas comunidades e da própria identidade escolar local, que reproduzem os “modelos” padronizados de gênero a serem seguidos por homens e mulheres e que determinam as identidades sexuais.

O gênero, assim constituído pelas relações de poder entre os sexos, se utiliza de um processo educativo que se inicia no meio familiar – com forte influência religiosa, cultural, histórica e social – e que, posteriormente, se fortalece na escolarização, para desempenhar importante papel na aquisição de costumes e regras culturais, baseadas no modelo arquetípico do homem predador forte e da mulher presa frágil, um modelo, muitas vezes, reforçado pela escola.

No processo inter-relacional, a partir do qual os gêneros se estabelecem, dois momentos devem ser tidos em conta no processo de socialização. O primeiro, surgido no meio doméstico, inicia a transição do sujeito biológico, imaturo e dependente, em um ser social. O segundo momento seria a ampliação do processo com a aquisição dos valores provenientes do contexto sócio-histórico e cultural e que influenciariam comportamentos e atitudes adequados ao seu papel social. Este estaria diretamente relacionado às práticas escolares.

A educação familiar de meninos e meninas segue padrões pré-determinados pela sociedade na qual está inserida e, desta forma, no caso específico da Ilha de Cacoal, apresenta um direcionamento sexista bastante claro. Meninas são direcionadas a brincadeiras realizadas em espaços mais restritos e com uma proximidade às tarefas domésticas e à maternidade, enquanto os meninos são incentivados a ocupar espaços mais amplos e recebem maior estímulo à sua autoestima. Automaticamente, as profissões também se diferenciam, possibilitando aos meninos maior ousadia em suas carreiras, enquanto às mulheres é vedado sair do padrão de passividade característico de algumas profissões (costureira, secretária, empregada doméstica), ofertando-lhe, geralmente, carreiras que se relacionem, de alguma forma, ao “cuidar” ou ao lar.

De uma forma geral percebe-se que a maior justificativa para as diferenças existentes na criação de meninos e meninas se encontra relacionada a aspectos da sexualidade feminina: receio que engravidem cedo, aquisição de doenças, fugas de casa, desqualificação social. As crianças são educadas mediante uma socialização sexista, identificando diferenças entre as expectativas sociais de cada sexo e agindo de forma a satisfazê-las.

Cartazes com colorações específicas (azul e rosa), falas de alunos que afirmam isto ou aquilo ser “coisa de mulherzinha”, enfeites de “princesa” para as meninas e de super-herói para os meninos são alguns dos exemplos desse sexismo velado que ocupa as carteiras escolares e as práticas docentes.

Um menino que começa a “agarrar” as coleguinhas na sala facilmente é classificado como dentro dos padrões próprios do seu gênero, em outras palavras “coisa de homem”. Não é feito debate em torno desse *outro* corpo sobre o qual não se tem direitos e ao qual não podemos tocar sem autorização consciente, gerando a ideia de que, em relação a esse *outro* tudo nos é permitido, inclusive o uso da força.

São estas pequenas ações que ganham espaço no ambiente escolar sem que seja feita uma discussão adequada entorno das questões de gênero, sexismo, violência e sexualidade, que intensificam a violência sexual e doméstica contra mulheres, a impunidade masculina e a culpabilização das vítimas. E sendo a escola um espaço formador de ideologias e reprodutor dos aspectos culturais (moral e ética) da sociedade onde se encontra inserida, é imprescindível que a prática educacional seja modificada, para que a formação de meninos e meninas, os objetivos educacionais, a visão sobre os gêneros e a própria sociedade, também mudem. A Educação Sexual deve deixar de integrar o currículo escolar meramente como coadjuvante, deve perpassar as questões que a biologicizam e passar a assumir seu papel de construtora de identidades, através da inserção do debate de gêneros dentro das escolas. A fiscalização e acompanhamento da construção dos materiais didáticos, principalmente leituras e imagens, deve ser intensificada a partir de um trabalho conjunto entre editores e educadores, de forma a abranger toda a diversidade identitária das sociedades atuais. Torna-se primordial retirar da Medicina e da Psicologia a responsabilidade pela realização de uma Educação Sexual efetiva e criticizante, trazendo-a (sem desprezar os aspectos biológicos e psicológicos) para o âmbito educacional, onde família e educadores convergem e divergem seus interesses e objetivos morais, éticos e sexuais. Porém, se não houver mudanças significativas na formação docente, o comprometimento dos profissionais aos quais cabe tornar a sexualidade um elemento político, cultural, historicizante e libertador se perderá de suas práticas. É preciso que sejam inseridos sexólogos e educadores com pós-graduação em sexualidade humana nas universidades e faculdades, para que esses espaços abandonem suas características dessexualizantes, focadas meramente em aspectos antropológicos, biológicos e psicológicos da sexualidade.

A sexualidade dentro do espaço escolar exige, além da amplitude conceitual, a compreensão política, religiosa, histórica, cultural, sociológica, filosófica e educacional do educador sobre seus aspectos, um caminho ainda em construção e bastante distanciado da realidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia Sagrada Ela de estudo conciso**. 1ª ed. Santo André, SP: Geográfica Editora, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os Aparelhos ideológicos do Estado** – Notas para uma investigação. Joaquim José de Sousa Ramos (trad.). Lisboa: Editorial Presença s/a.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo – Fatos e Mitos**. 4ª Ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BERTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual e de gênero na escola** (art.). Revista Espaço Acadêmico, Nº 123, p. 27-37. Dossiê: Homofobia, Sexualidade e Direito, Ano XI.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Traduzido para o português por Maria helena Kürhner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Igualdade de Gênero no Campo, na Floresta e nas Águas**. Publicado 05/09/2014 Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/mulheres-do-campo-e-da-floresta> Acessado em: 28/07/2015.

_____, Portal Compromisso e Atitude – Lei Maria da Penha. **Dados Nacionais sobre a violência contra as mulheres**. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contra-a-mulher/> Acessado em: 04/02/2016.

_____, Pres. da República/Casa Civil-SAJ. **Decreto Nº 6,040 de 07/02/2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acessado em: 22/07/2015.

_____, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, Vanessa R. Simon (et al). **Violência doméstica na perspectiva de gênero e políticas públicas**. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano. 2007; 17(1): 39-51. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/04.pdf> Acessado em: 12/08/16.

DANTAS, Marcelo & CAVALCANTE, Vanessa. **Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa**. Trabalho de Conclusão do curso de Biblioteconomia, da UFPE – Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2006. Disponível em: <pt.scribd.com/doc/14344653/pesquisa-qualitativa-e-quantitativa> Acessada em: 05/2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura)

FURLANIS, Jimena. **Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial.** In: SWAIN, Tânia (et al). *Corpo, gênero e sexualidade: Discutindo práticas educativas.* Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro (et al). Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª ed. 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEVAERD, Dilma L. de Freitas. **Por uma Educação Sexual emancipatória: contribuição de autores clássicos e contemporâneos (Monografia).** Florianópolis: UDESC/FAED, 1999.

GIFFIN, Karen. **Violência de gênero, Sexualidade e Saúde (Art.).** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, Nº 10 (supl. 1), 1994, p.146-155. Disponível em: <http://biblioteca.versila.com/51731138> Acessado em: 23/03/16.

LIMA, Ana Clara Costa de; SARAIVA, Rosa Maria; LEITÃO, Maria do Rosário de Fátima Andrade (Orientadora). **Mulheres pescadoras de Ver-O-Mar: o zingar do leme nas políticas públicas e nas relações de gênero.** (Artigo) Seminário de Gênero da UFPB,Paraíba,2007, s/p. Disponível em: <http://gpdeso.com/wp-content/uploads/2013/07/Congresso-Genero-Paraiba2007.pdf> Acessado em: 12/02/2016.

MENICUCCI, Eleonora. **Direitos da mulher no Brasil profundo (artigo).** Correio Braziliense (SPM-PR – 17/03/2014). Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/direitos-da-mulher-no-brasil-profundo-por-eleonora-menicucci-spm-pr-17032014/> Acessado em: 14/05/2016.

MILL, John Stuart. **La esclavitud femenina.** Prólogo de Emilia Pardo Bazán. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.

MORIM, Júlia. Ribeirinhos. **Pesquisa Escolar Online.** Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 28 de maio de 2014. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=1053:ribeirinhos&catid=52:letra-r&Itemid=1 Acesso em: 27/07/2015.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares.** In: **Reunião ANPED,** s/d. <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf>

OLIVEIRA APG& CAVALCANTI VRS. **Violência doméstica na perspectiva de gênero e políticas públicas.** Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano 2007, Nº 17 p.39-51. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/04.pdf> Acessado em: 23/05/16.

PONTES, Itaciara Prestes da S.; RIBEIRO, Patrício Azevedo; e NASCIMENTO, Camila Fernanda P. do. **Relações socioculturais de gênero em comunidades tradicionais na Amazônia: Os desafios vivenciados na comunidade São Lázaro/AM.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1387302085_ARQUIVO_ItaciaraPrestesdaSilvaPontes.pdf Acessado em: 13/05/2015.

PRESTES, Cristina; OLIVEIRA, Taciane de. **MULHER, VIOLÊNCIA E GÊNERO: Uma Questão Histórico-Cultural de Opressão Feminina e Masculina.** (Art.) II Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA. São Luiz, 23 de agosto de 2003. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Cristina_prestes_Taciana_Oliveira245.pdf Acessado em: 13/05/2015

ROSEMBERG, Fúlvia (et al). **Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua Crítica.** Cadernos de Pesquisa, v.39, Nº 137, p. 489-519, mai/ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf> Acessado em: 05/01/2016.

SANTOS, Maria do C. G; SANTIAGO, Maria Eliete. **Pedagogia das Diferenças e as políticas curriculares para as relações de gênero e sexualidade no Ensino Fundamental** (art.). Colóquio Internacional Paulo Freire, 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/168/302> Acessado em: 18/03/16.

SCOTT, Joan. **O enigma da igualdade.** (artigo). Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf> Acessado em: 21/08/2013.

SILVA, Carla da. **A desigualdade imposta pelos papéis de homem e mulher: uma Possibilidade de construção da igualdade de gênero.** (Art.) PUC-SP, 2011. Disponível em: http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/direito/20121/desigualdade_imposta.pdf Acessado em: 05/08/2015

SILVA, Josué da Costa & SARAIVA, Adriano Lopes. **Gênero e religiosidade no contexto das festas religiosas em comunidades ribeirinhas da Amazônia.** (Artigo) Anais UFSC - Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST49/Silva-Saraiva_49.pdf Acessado em: 16/08/2016.

SILVA, Simone Souza da Costa&Cols. **Rede Social e Papéis de Gênero de Casais Ribeirinhos de uma Comunidade Amazônica.** Psicologia: Teoria e Pesquisa Out-Dez 2010, Vol. 26 n. 4, pp. 605-612

STEARNS, Peter N. **História da sexualidade.** São Paulo: Contexto, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986 (Coleção temas Básicos de Pesquisa-ação)

VIEIRA, Ivânia. **Mulheres da Amazônia – A batalha para romper a invisibilidade** (artigo). In: Revista Du levain Pur Demain N° 27. Manaus (s/a). Disponível em: <http://mundosemmiseria.org/article/mulheres-da-amazonia> Acessado em: 13/02/16



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA: CONFLUÊNCIAS