

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EM
EDUCAÇÃO

Educação em Direitos Humanos para o Combate ao Sexismo: contribuições do
letramento na disciplina de Língua Portuguesa.

Mestranda: Cristiane Fontes de Oliveira

Orientadora: Emília Freitas de Lima

São Carlos

Dezembro de 2009.

Cristiane Fontes de Oliveira

Educação em Direitos Humanos para o Combate ao Sexismo: contribuições do
letramento na disciplina de Língua Portuguesa.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos, Área de Concentração em
Processos de Ensino e de Aprendizagem, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

São Carlos, dezembro de 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48ed

Oliveira, Cristiane Fontes de.

Educação em direitos humanos para o combate ao sexismo : contribuições do letramento na disciplina de Língua Portuguesa / Cristiane Fontes de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
212 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação - consciência crítica. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Sexismo. 4. Letramento. 5. Freire, Paulo Reglus Neves, 1921-1997. 6. Língua portuguesa - estudo e ensino. I. Título.


CDD: 370.11 (20^a)


BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Emília Freitas de Lima

Profª Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva





Petronilha B. G. S. Silva

AGRADECIMENTOS

“Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema”. (Paulo Freire) *

Agradeço primeiramente à família que zelou e zelará por mim sempre, representada centralmente por minha mãe, Elisabete D. Estevão de Oliveira, e meu pai, Rudnei Fontes de Oliveira. Agradeço também a meus irmãos, Izabela e Willian.

Agradeço ao companheiro José Lopes da Silva Filho (Nei): você é a minha “minha casa”, “meu porto”; agradeço ao doutorando Flávio M. Sofiati, quem primeiramente orientou o presente trabalho acadêmico, quando esse se tratava de um anteprojeto de pesquisa; aos amigos Priscila Nunes e Márcio V. Dinardo Saponi, pelo companheirismo e amizade nos densos momentos de elaboração deste trabalho. Agradeço ao amigo Leandro Tiosso pelo auxílio com a língua inglesa.

Agradeço a Ivone – não sei seu sobrenome e, infelizmente, perdemos contato, mas isso não lhe faz menos importante em minha vida. Jamais me esquecerei de minhas experiências nos *Círculos de Cultura* que você coordenou no Centro Comunitário do Jardim Roberto Selmi-Dey (bairro da periferia de Araraquara/SP, onde morei por 17 anos).

Agradeço a todos aqueles e aquelas que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação pessoal e profissional, e aqui incluo todos os professores e professoras, representados (as) pela estimada Prof.^a. Dr.^a. Emília Freitas de Lima, que gentilmente direcionou meus passos na constituição desta pesquisa e, especialmente, incluo os (as) queridos (as) alunos e alunas; todos (as) - professores (as) e alunos (as) - ensinaram-me a ser

* Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática pedagógica. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 75.

professora. Agradeço às Professoras Doutoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar/SP) e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (Unesp - Marília/SP), que também colaboraram para a estruturação deste trabalho.

Agradeço à Escola Estadual *Prof. Dorivaldo Damm*, representada por sua diretora, Jacqueline de Fátima Duarte Veiga e Souza, a quem presto minha admiração por seu respeito para com a vida humana.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos por ter me concedido tão cara oportunidade, prestando meu “muito obrigada” especialmente aos funcionários da Secretaria do citado Programa. Agradeço à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por ter me concedido uma bolsa de estudos.

Agradeço a todas aquelas que, assim como eu, imaginaram um mundo sem sexismo ou qualquer forma de desigualdade.

Por fim, agradeço à raiva, “minha justa ira” (FREIRE, 1996, p.75) de menina pobre, que me guiou para a compreensão de que o futuro é tecido diariamente no momento presente, e que o passado não pode ser *destecido*, tal como o pano em um tear.

Dezembro de 2009;

Cristiane Fontes de Oliveira.

RESUMO

Sabe-se que as conquistas dos movimentos sociais de mulheres concederam a esse grupo direitos historicamente negados, porém avalia-se que ainda hoje valores socialmente construídos reproduzem conceitos machistas no âmbito das relações sociais; sabe-se também o importante papel que exerce a educação escolar na tentativa de criar atitudes de repúdio ao sexismo. Nesse sentido, a pesquisa tem como tema de análise as ideias sobre a condição da mulher na contemporaneidade de educandos (as) de uma escola pública no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de refletir sobre como tal componente curricular pode contribuir para com o debate sobre o sexismo, por meio de uma proposta metodológica que possibilite o desenvolvimento das habilidades escritora e leitora e também colabore para a formação de alunos (as) críticos (as) às relações sociais. Dessa forma, através de Círculos de Cultura, tendo, portanto, como referencial teórico a perspectiva de Paulo Freire, textos literários e informativos que abordam a situação da mulher foram estudados por alunos (as) de uma sala de aula, buscando-se a compreensão da relevância da citada atividade para a constituição de posturas feministas, dos sujeitos envolvidos. A pesquisa caracterizou-se como exploratória e gerou hipóteses acerca da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e da Educação em Direitos Humanos, no que se refere ao combate ao sexismo.

Palavras-chaves: Educação em Direitos Humanos; Sexismo; Letramento.

ABSTRACT

The achievements of women's social movements have granted such group historically denied rights, it is however noted nowadays that socially constructed values reproduce sexist concepts with regards to human relationships and it is likewise remarkable the important role school education has to encourage attitudes against sexism. On such matter and in the Portuguese language teaching environment of a state school, the purpose of this research is analysing students' concepts on the condition of women in contemporary, with the scope to trigger reasonings on the way such school discipline can contribute to debates on sexism through a methodological approach which can enable the development of writing and reading skills as well as the development of the student's critical reflections about human relationships. From this point and through "Cultural Circles" on the basis of Paulo Freire's theoretical perspective, students from a state school analysed literary and informational texts about the condition of women, aiming to understand the importance of the referred activity for the setting up of feminist ideas. The survey is characterised as exploratory and brought up hypotheses with regards to the Methodology of the Portuguese Language Teaching and Human Rights Education, specifically against sexism.

Keywords: Human Rights Education, Sexism, Literacy.

SUMÁRIO

Apresentaçãop. 10

Introdução: Uma proposta metodológica para a implantação no contexto escolar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres.....p. 11

Algumas considerações de ordem gramatical e estilísticap. 11
Mais uma proposta para o enfrentamento do sexismop. 12
O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: história e perspectivasp. 19
A partir da realidade elabora-se o objetivop. 28
A partir da realidade, a fim de alcançar objetivos, escolhem-se métodos.....p. 33
O percurso do projeto de intervençãop. 35
O percurso da pesquisap. 37
A estrutura do trabalhop. 41

CAPÍTULO 1. Os Conceitos Centraisp. 42

1.1.Letramentop. 42
1.2. Sexo e Gênero: o conceito *mulher*p. 44
1.3.Ideologiap. 50
1.4.Culturap. 55
1.5.Educação, direitos humanos e a luta das mulheres do mundo.....p. 60

CAPÍTULO 2. O Letramento na Perspectiva da Educação em Direitos Humanos: a contribuição de Paulo Freirep. 79

2.1. A Pedagogia dos Direitos Humanos: compreendendo a linguagem, compreendendo o mundo.....p. 79

CAPÍTULO 3. A Análise dos Dadosp. 91

3.1. A entrevista inicialp. 91
3.2.Contos de fadas, contos da realidadep. 103
3.3. Os textos informativosp. 109

3.4. Diário de Campo: o cotidiano das vivências nos Círculos de Cultura	p. 110
3.5. Os artigos de opinião: a construção de uma consciência crítica sobre a condição da mulher na contemporaneidade	p. 127
3.6. A entrevista final	p. 139

CAPÍTULO 4. Toda palavra, sim, é uma semente.....p. 146

4.1. Conclusões	p. 146
-----------------------	--------

REFERÊNCIAS

p. 161

BIBLIOGRAFIA

p. 168

APÊNDICE.....

p. 172

I- Modelo do Termo de Consentimento	p. 173
II - Roteiro de perguntas (estruturado): Perfil Sintético dos Sujeitos da Pesquisa	p. 177
III- Roteiro de perguntas da entrevista inicial e final (estruturado)	p. 178
IV - Roteiro de Intervenções (semiestruturado) Sobre as Leituras dos Contos de Marina Colasanti	p. 179

ANEXOS

p. 180

I - Contos de Marina Colasanti, analisados nos Círculos de Cultura	p. 181
II - Textos Informativos Analisados nos Círculos de Cultura	p.195

Toda palavra, sim, é uma semente.

Raduan Nassar (1989).

APRESENTAÇÃO

Este trabalho acadêmico expõe aquilo que foi possível apreender de todas as experiências de leitura, de todos os momentos de estudo realizados com meus professores e professoras e de todas as vivências no contexto da escola “Prof. Dorivaldo Damm” (onde leciono e realizei a pesquisa).

Compreendo que o estudo ao qual me propus desenvolver é marcado geograficamente e historicamente, referindo-se a um pequeno grupo de alunos e alunas de uma 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista, no ano de 2009.

Portanto, deixo aqui a mais certa constatação desta pesquisa, ou seja, o fato de estar inacabada. Em todos os momentos em que a revi, senti falta de algum dado ou informação que poderia ser acrescentada ou alterada. Deparei-me com a minha limitação, principalmente como sendo uma pesquisadora iniciante, frente à amplitude das pesquisas sobre educação, gênero e letramento. Além do fato de que todo conhecimento resulta provisório, sendo constantemente reformulado a partir de novas reflexões.

Declaro que os aspectos envolvidos neste trabalho não puderam ser totalmente contemplados, porém, espero poder continuar meu percurso como pesquisadora, desenvolvendo ainda mais as questões suscitadas nesta pesquisa, sendo que o presente trabalho simboliza o primeiro passo de um caminho - acredito e almejo - ainda bastante longo.

Desejo que esta pesquisa possa dar uma contribuição para a temática sobre a qual versa e, sobretudo, que possa contribuir para a prática pedagógica de professores e professoras que me gratifiquem com a leitura desta pesquisa.

INTRODUÇÃO

Introdução: Uma proposta metodológica para a implantação no contexto escolar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres

O capítulo destina-se a apresentar a pesquisa, sua relevância, seus objetivos e métodos, abordando, dentro de uma perspectiva social e histórica, a questão dos direitos das mulheres e de como a educação escolar, e mais especificadamente a disciplina de Língua Portuguesa, pode ser repensada a partir de suas práticas de ensino e aprendizagem, a fim de posicionar-se frente a real necessidade de enfrentamento do sexismo.

Algumas considerações de ordem gramatical e estilística

Busquei, neste trabalho, realizar uma prática não-sexista de uso da linguagem. Por vezes refleti sobre o melhor a ser aplicado para expressar a ocorrência de palavras no feminino e no masculino, no sentido de tentar reconhecer qual a melhor sinalização pontual para a referida ocorrência: parênteses ou barras? Como verifiquei até mesmo em gramáticas conceituadas, tal como a “Moderna Gramática Portuguesa” de Evanildo Bechara (2006, p.131-140), a presença de ambos, usei-os também, dando preferência ao uso dos parênteses. Procurei refletir, ainda, sobre o que seria mais prudente: realizar a indicação da palavra no feminino e em seguida no gênero masculino, ou vice e versa? Com a finalidade de que

também não viesse a realizar um uso exclusivo do feminino ou mesmo colocá-lo sempre em primeiro lugar, realizando, dessa forma, uma prática também sexista do uso da linguagem, não mais machista, mas femista*, optei por colocar as palavras femininas ao lado das masculinas, como usualmente se apresentam.

Sobre as questões gramaticais, busquei atender à nova reforma ortográfica (BECHARA, 2008), que entrou em vigor a partir do ano vigente, ou seja, 2009, sem alterar, entretanto, a escrita de textos de outras autorias.

Mais uma proposta para o enfrentamento do sexismo

Os movimentos sociais de mulheres, há décadas, lutam em prol da concretização de uma sociedade sem sexismo ou qualquer forma de desigualdade e violência contra as mulheres.

Elas conquistaram direitos, dentre os quais o de, na maior parte das nações, votarem e ingressarem no mundo do *trabalho visível*, ou seja, de acordo com Whitaker (1988, p. 72) naquele valorizado socialmente, isto é, fora do contexto do lar, e também ingressaram na educação escolar. Tais conquistas, além de muitas outras, são fruto de acontecimentos histórico-sociais, como a Revolução Industrial e a expansão do sistema capitalista e da economia mundial, assim como do ativismo político de mulheres de todo o mundo, que

* A palavra *femista* refere-se à atitude de quem acredita que a mulher é superior ao homem, não aceitando e exercendo a igualdade entre os sexos, constituindo-se como uma prática de violência contra os gêneros, tal como o machismo.

possibilitaram ao grupo sua inserção em um universo diferente, fora do contexto da casa, do privado, ou seja, naquele denominado *público*. Contudo, o referido fato também ocasionou a ampliação da jornada de trabalho das mulheres, pois ganharam novos campos de atuação, sem que lhes fosse consentida a anulação ou divisão do exercer de seus trabalhos domésticos e também da criação e educação de seus filhos e filhas com os homens, em muitos casos.

A Marcha Mundial de Mulheres (2008) acusa o exercício de uma dupla ou tripla jornada entre as mulheres, pois muitas delas, além de trabalharem fora e dentro de suas casas, em várias situações, também dividem suas jornadas com atividades de estudo e profissionalização. Outra constatação preocupante, divulgada também pela citada organização, assim como por Whitaker (1988), dá-se pela constante veiculação do corpo feminino, através do desempenho do mercado publicitário, ao consumo de bens e à imposição de padrões de beleza.

Mesmo após a conquista pelas mulheres de políticas públicas* que visam ampará-las, pretendendo exterminar ou minimizar os valores e práticas sociais sexistas, continua a existir uma constante preocupação com a condição da mulher na atualidade, levando em consideração não só os fatores já mencionados, como também os que seguem:

Os dados sobre a violência contra as mulheres são alarmantes: a cada 15 segundos, uma mulher é espancada no Brasil.[...] Segundo pesquisa do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), feita no Brasil em 1998, aponta que a violência doméstica é a causa de uma a cada cinco faltas de mulheres no trabalho. Isso faz com que o Brasil perca, anualmente, 10,5% do PIB, ou R\$84 bilhões. Outro dado relevante é o processo de feminização da pobreza pelo qual a sociedade mundial está vivendo: segundo estudo da

* Tais políticas se configuram através das Delegacias, Postos, Defensorias Públicas, Juizados ou Varas especializadas no atendimento à mulher, da Lei Maria da Penha descrita posteriormente, dos Centros de Referência da Mulher e das Casas Abrigo, que passam a existir em alguns municípios brasileiros, visando amparar mulheres vítimas de diversos tipos de violência, e do Disque 180, canal específico para denúncias e solicitações de informações sobre serviços de assistência à mulher.

ONU, as mulheres representam 70% da população pobre do planeta, realizam 70% das horas de trabalho e recebem apenas 10% dos rendimentos. A pesquisa revela também que 27% das mulheres possuem filhos menores de 18 anos e a maioria delas (60%) não recebe pensão regular do pai. No Brasil, a situação é dramática: temos uma população de 86 milhões de mulheres, que representam 53% da força de trabalho do país, no entanto, essas trabalhadoras recebem 69% dos salários que normalmente são pagos aos homens e apenas 17% delas têm carteira de trabalho assinada, e são chefes de família de 32% dos lares brasileiros. (CELESTE, 2003).

Sob tal conjuntura, estudos promovem reflexões sobre a realidade social das mulheres na contemporaneidade, os avanços e conquistas a serem ainda realizadas no sentido da promoção dos direitos dessa parcela da população e, indagam também, como constituem suas identidades, situadas em uma era de ações globais na qual se verifica uma sobreposição de culturas, delimitada por processos históricos de dominação política, econômica e cultural entre os povos, assim como tentam refletir sobre até que ponto tais relações de poder determinam a atuação dessas como cidadãs e educandas. De acordo com Johnson (2006), uma importante contribuição de tais pesquisas advém dos estudos feministas, os quais se destacam por oferecerem importantes discussões sobre as identidades:

O feminismo tem influenciado formas cotidianas de se trabalhar e tem contribuído para um maior reconhecimento da compreensão de que resultados produtivos dependem de relações baseadas em um apoio mútuo. Ele tem tornado visível uma das premissas não-reconhecidas do trabalho intelectual de esquerda, bem como os interesses masculinos que os têm sustentado. Ele tem formulado novos objetos de estudo, obrigando-nos, além disso, a reformular velhos objetos. (JOHNSON, 2006, p.15).

Louro (2008, p. 112) comenta sobre as chamadas “pedagogias feministas”, ou seja, “formulações pedagógicas construídas na ótica feminista que se apóiam no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares”, visando à igualdade entre os sexos no contexto escolar. Louro (2008, p. 115) revela a importância de tais teorias para a discussão sobre a situação das

mulheres na atualidade, na perspectiva das “pedagogias emancipatórias”, ou seja, “que pretendem a conscientização, a libertação ou a transformação dos sujeitos e da sociedade”:

Se algumas das idéias aqui apresentadas lembram as propostas de Paulo Freire, isso também não é coincidência. Suas críticas a “educação bancária” e sua proposta de uma “educação libertadora” são conhecidas internacionalmente e freqüentemente são referências destacadas nas pedagogias feministas. (LOURO, 2008, p. 115).

As pedagogias feministas, os estudos sobre a Educação Intermulticultural e em Direitos Humanos, da mesma forma como as propostas metodológicas criadas por Paulo Freire, tornam-se de grande importância no contexto do debate educacional. Pois, para fazer com que a escola seja um espaço que possa abrigar diferentes pessoas e suas respectivas culturas e identidades de gênero e sexual, de forma respeitosa e com a constante preocupação de que valores socialmente construídos, que manifestem a marginalização de qualquer grupo social, não sejam disseminados, há a necessidade de buscar compreender as relações culturais e ideológicas presentes no contexto escolar, as quais permeiam a atuação dos (as) educadores (as) e dos (as) educandos (as) com a comunidade da escola e com o conhecimento que recebem, transformam e absorvem.

O presente estudo almejou considerar o papel da disciplina de Língua Portuguesa frente ao desafio da criação de uma escola que pratique os direitos humanos, formando alunos e alunas para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a fim de realizar uma delimitação do campo de estudo, optei pelo recorte que se refere à situação da mulher na contemporaneidade. Dessa forma, ao usar a expressão “situação da mulher” ou “questão da mulher”, referir-me-ei a toda a problemática na qual se encontram as mulheres do mundo, levando em consideração os diversos tipos de violência e preconceito a que são submetidas quotidianamente e suas condições de direitos.

A intenção é a de que a pesquisa possa dar uma contribuição para os estudos sobre a Educação em Direitos Humanos, no âmbito dos procedimentos de ensino e aprendizagem, e também para uma reflexão já desencadeada pela lei 9.394/96 (BRASIL, 2009), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresentando no artigo 25, parágrafo 4º que "o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e européias" e a lei 10.639/03 (BRASIL, 2008, b), a qual prevê a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas; fato resultante da luta pelo reconhecimento e respeito pela contribuição dos povos africanos para a formação da cultura brasileira.

As leis 9.394/96 (BRASIL, 2009) e 10.639/03 (BRASIL, 2008, b) abrem caminho para uma importante discussão, a que este trabalho pretendeu dar continuidade: a implantação de conteúdos na educação escolar relacionados à criação de consciências que possam agir em respeito e disseminação dos direitos humanos, no que se refere não só aos temas sobre etnia e raça, mas também sobre a questão da mulher, entre outros.

A pesquisa revela, ainda, uma iniciativa de colocar em prática o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos * (BRASIL, 2003), especificadamente para o enfrentamento do sexismo, e o I e II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, elaborados, respectivamente, em 2004 e 2008, que reivindicam, ambos, por medidas educacionais pelo fim das desigualdades entre os sexos.

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* do Brasil, elaborado em 2003 pelo Comitê Nacional de Direitos Humanos, coordenado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em acordo com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

* O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* pode ser encontrado no site: http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/promocaodh/ID_edh/ID_edh_pnedh_novo/.

** O *I e II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* podem ser encontrados no site: http://200.130.7.5/spmu/portal_pr/destaques_plano_nacional_pr.htm

(PNDEH), criado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, configura-se como uma iniciativa dos Estados nacionais em realizar medidas educativas que divulguem os direitos e deveres das populações, com o objetivo de colaborar para a construção de atitudes éticas de respeito e paz, sendo um documento orientador para as políticas públicas de educação em direitos humanos, o qual prevê:

A promoção de uma educação intercultural, que valoriza o diálogo inter-religioso e o combate à discriminação, é o princípio que deve nortear a escola, um dos principais *locus* de formação da cidadania democrática. Na prática, isso se traduz em conteúdos curriculares e opções pedagógicas fundados nesse princípio, buscando educar de maneira dialógica, crítica, contextualizada e problematizadora, no dizer de Paulo Freire. (MONTEIRO, 2008).

O Plano (BRASIL, 2003) prevê, também, a instalação de núcleos de estudo e pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos nas universidades.

Destaco, dos Planos Nacionais de Política para as Mulheres, o seguinte trecho, que se refere a um dos objetivos específicos do II Plano:

III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica. (BRASIL, 2008 a).

Para tal, foi elaborado um projeto de intervenção, que foi aplicado no contexto de uma sala de aula do Ensino Fundamental, em uma escola pública do interior paulista. O projeto foi denominado “Mulheres e Homens pela Igualdade entre os Sexos” e usou-se como procedimento didático-pedagógico a perspectiva de Paulo Freire, ou seja, fez-se uso dos chamados *Círculos de Cultura*, isto é, ocorreram momentos de debate e reflexão sobre o tema da situação da mulher na atualidade e sua condição de direitos. A pesquisa fundamentou-se na análise das reflexões suscitadas durante a vivência de alunos e alunas participantes dos

referidos Círculos, e também dos textos produzidos pelos (as) educandos (as) a partir das atividades exercidas durante o projeto citado.

O trabalho guiou-se na pressuposição de Saffioti (1987, p. 32) de que:

Seguramente, a construção social da igualdade social entre homens e mulheres conduzirá à felicidade das mulheres e dos homens. [...] Quem tentar, desfrutará. Basta começar com coragem e convicção. Haverá tropeções, tombos, “recaídas”, mas a luz continuará acesa no túnel.

A análise possui sua relevância face às atuais reivindicações dos movimentos mundiais de mulheres, legitimados pelos referidos Planos de Políticas para as Mulheres, os quais ainda acusam a marginalização da população feminina. O tema também se faz atual e necessário mediante os constantes casos de violência contra as mulheres, mesmo após a implementação da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2008, b), que prevê mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. De acordo com uma pesquisa de opinião realizada pelo DataSenado em 2007:

Além da violência ocorrida nas ruas, as mulheres brasileiras têm de enfrentar a violência que ocorre dentro de suas próprias casas. Essa é uma das principais conclusões da pesquisa realizada exclusivamente com mulheres pelo DataSenado a respeito da Violência Doméstica contra a Mulher. **Após 6 meses de aprovada, a Lei nº 11.340, de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha**, que tipifica os crimes cometidos contra a mulher no ambiente doméstico e familiar, 15% das mulheres entrevistadas declararam espontaneamente já ter sofrido algum tipo de violência. A situação é mais grave na Região Norte, onde 1 em cada 5 mulheres afirmaram que já foram vítimas de violência. Embora os índices de violência não tenham variado expressivamente em relação ao levantamento de 2005, estima-se que ele seja ainda maior devido à dificuldade das mulheres assumirem essa condição. (VIOLÊNCIA MULHER, 2008).

Por fim, acredito haver a necessidade de se buscar compreender como deve a educação escolar, em seu projeto político e pedagógico e em suas práticas de ensino e de aprendizagem, posicionar-se frente às necessidades sociais da população feminina,

historicamente subjugada, objetivando a necessária mudança de posturas referentes à construção cultural e ideológica do feminino e do masculino.

O ensino de língua portuguesa no Brasil: história e perspectivas

De acordo com Soares (1998, b) e Clare (2008), o ensino de Língua Portuguesa, inicialmente, fundamentava-se na filosofia grega e, nesse sentido, nos estudos sobre retórica e poética; a nomenclatura “Língua Portuguesa” passa a existir apenas nas últimas décadas do século XIX. O ensino da gramática dava-se como se essa fosse um conjunto padronizado de regras imutáveis, não levando em conta a heterogeneidade dialetal. Os (as) educadores (as) seguiam métodos que julgavam corretos, e que provinham, em grande parte, de suas próprias experiências como educandos (as).

No início do ensino da Língua Portuguesa, os alunos e alunas provinham de classes econômicas privilegiadas e tinham acesso dentro de suas próprias famílias a um uso da língua que atendia à norma culta, a partir da qual se tornavam falantes, isto é, aprendiam e utilizavam em suas famílias e comunidade social a norma culta da Língua Portuguesa; cabia ao professor ou professora apenas aprimorar o conhecimento adquirido em casa, no que se refere à oralidade, e desenvolver a competência escritora e leitora de seus educandos e educandas, sempre a partir da mesma cultura linguística, a da norma culta. A língua, portanto, era entendida como *sistema*, ou seja:

[...] ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema lingüístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas lingüísticas que eram submetidas à análise gramatical. (SOARES, 1998, b, p.55).

Nos anos de 1960, com a democratização da educação escolar, presenciamos uma nova configuração dos perfis dos alunos e alunas que começam a integrar as escolas públicas, ocorrendo também uma reconfiguração do quadro de professores e professoras, que antes, assim como os (as) educandos (as), provinham de classes econômicas mais privilegiadas. A partir de 1960 passam, pelo desprestígio pelo qual a profissão é acometida, a migrarem para profissões de maior *status* social. O novo perfil docente e discente das escolas públicas passa a trazer consigo “a inusitada presença de padrões culturais e variantes lingüísticos diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver”. (SOARES, 1998, b, p.56).

A década de 1960 também apresenta novas condições sociopolíticas; o Brasil vivencia a ditadura militar, a expansão industrial e o desenvolvimento do capitalismo; sob tal contexto atribuiu-se à escola o papel de qualificar os sujeitos para suas atuações no mercado de trabalho. Nessa época, de acordo com Soares (1998, b, p.56 - 57), há, inclusive, a mudança da denominação da disciplina que se prestava ao ensino da língua materna de “Português ou Língua Portuguesa” para “Comunicação e Expressão”, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas quatro últimas séries do ensino fundamental, permanecendo apenas no Ensino Médio a denominação “Língua Portuguesa”, contudo, acrescida de “Literatura Brasileira”.

O ensino de Língua Portuguesa começa a se fundamentar nos estudos sobre Teoria da Comunicação, por meio dos quais as reflexões sobre o uso da linguagem são privilegiadas. Tal perspectiva metodológica perdura até a década de 1980, quando educadores (as) e pesquisadores (as) começam a questionar e a criticar os métodos até então utilizados, dada a notada aquisição precária das habilidades escritora e leitora que grande parte dos educandos e educandas das escolas públicas apresentavam.

No final da década de 1980 e nos anos de 1990, estudos sobre a linguagem e sobre a aprendizagem, tais como a Linguística, a Análise do Discurso e a Psicologia da Educação,

entre outros, influenciam o ensino de Língua Portuguesa e propõem novos parâmetros metodológicos. Essas proposições promovem reflexões sobre a relação da língua com o contexto social, histórico, cultural e ideológico nos quais seus falantes estão inseridos. Os alunos e alunas são, então, vistos como sujeitos ativos do processo de aquisição de conhecimentos e não mais como meros receptores de informações. Contudo, mesmo os estudos da Linguística, por exemplo, revelavam, em seus primeiros momentos “teses genéricas de inspiração estruturalista” (ILARI, 1997, p.04), tendo evoluído por outros caminhos posteriormente.

Pensemos na constatação de Ilari (1997, p.07 e 18) que nos anos de 1990 já bem dizia que os estudos sobre a Linguística e o ensino de Língua Portuguesa não poderiam garantir a eficácia do ensino quando falta ao professor ou professora condições dignas de trabalho e possibilidade de aperfeiçoamento, no sentido de poderem conhecer novas abordagens metodológicas e mediante, também, à mercantilização das faculdades de Letras, dado o grande número de instituições privadas que passam a existir, as quais, muitas vezes, não possuem programas de incentivo à pesquisa.

Há de se levar em consideração, ainda, a ineficiência já denunciada na época pelo autor (ILARI, 1997, p.103) em promover uma mediação entre a produção científica acadêmica e o cotidiano escolar, além da carência de estudos da Linguística que tomassem especificadamente o contexto escolar como objeto de análise. Todos esses fatores contribuem para que os estudos sobre a Linguística e o ensino de Língua Portuguesa não alcançassem a eficácia almejada na formação dos alunos e alunas das redes públicas de ensino no Brasil.

A disciplina de Língua Portuguesa, embora tenha como parâmetro propostas metodológicas mais recentes há alguns anos, que levam em consideração fatores como a contextualização dos conteúdos, a condição de produção dos enunciados, a linguagem sexista e o preconceito linguístico, além da necessidade de atender aos diferentes níveis de

aprendizagens presentes no contexto da sala de aula e a formação de cidadãos e cidadãs letrados (as), as práticas dos professores e professoras da referida área parecem ainda se basear, em muitos casos, em atividades/tarefas que muito pouco se alteraram dentro de uma perspectiva histórica do ensino da disciplina, no âmbito dos procedimentos didático-metodológicos.

Fiorin (1998, p.123 - 126) apontou três perversões que apresenta o ensino de Língua Portuguesa, que podem ser ainda constatadas na atualidade em algumas circunstâncias; são elas:

- a metalinguagem acaba tendo sua finalidade em si mesma, não sendo utilizada para levar o (a) aluno (a) a dominar com proficiência os mecanismos lingüísticos;
- as categorias gramaticais são ensinadas sem que o (a) educando (a) compreenda seu papel no funcionamento da linguagem;
- o ensino das técnicas de produção textual e leitura não se fundamentam em teorias do discurso e do texto.

Na verdade, o (a) professor (a) sofreu no decorrer dos anos com o desprestígio profissional pelo qual a função foi acometida, sofreu com o crescimento das desigualdades sociais causadas pelo acirramento do neoliberalismo e seu conseqüente reflexo no contexto escolar, já que a escola não se configura como uma instituição isolada dos acontecimentos sociais, e, sobretudo, sofreu com os sucessivos infundados projetos pedagógicos implementados pelas Secretarias de Educação.

Ressalto, também, a denúncia de Ilari (1997) sobre o descaso de algumas faculdades de Letras em constituir cursos que realmente fossem realizados na perspectiva de formarem professores (as) e não somente bacharéis, e que, dessa forma, estejam atentas para toda a problemática na qual o ensino de Língua Portuguesa está inserido. Ilari (1997, p.10) revela a necessidade de que o currículo das faculdades de Letras prepare o professor ou professora para:

1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis, 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona.

Ilari (1997, p.20) comenta a necessidade de as instituições formarem professores de língua materna:

[...] sensíveis à diversidade das situações sociais, capazes de trabalhar basicamente com língua falada, apto a pensar a alfabetização à luz da variação dialetal e eventualmente do bilinguismo, disposto a explorar funções da linguagem em que amplas faixas da população escolar se revelam carentes. Ou seja, é preciso arquivar, de vez, a diretriz de um modelo único de professor, que seria fabricado em algum gabinete e recomendado por força de lei para todas as situações escolares que se vivem no país. (ILARI, 1997, p. 20).

Para Fiorin (1998, p. 125), “o compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos”, compromisso que, de acordo com as preocupantes avaliações de desempenho realizadas por alunos e alunas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, não vem ocorrendo.

O Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) indicou em sua avaliação de proficiência em Língua Portuguesa realizada em 2008, que no sétimo ano do Ensino Fundamental (6ª série) apenas 27,5 % dos (as) alunos (as) avaliados (as) encontram-se no nível adequado de aprendizagem, sendo que 25,4% demonstram possuir conhecimentos abaixo do básico e 41,6% apresentam o nível básico, tendo somente 5,6% no nível avançado, e nas redações 14,3% encontra-se no nível abaixo do básico e 25,2% no básico; fato que revela a não concretização do ensino de Língua Portuguesa com a qualidade almejada pelas leis, diretrizes e parâmetros curriculares (SÃO PAULO, 2009, p. 36 e 40).

Leal (1997, p.18) e Madureira (1997, p.38) apontam, também, que um conhecimento amplo da língua deve promover aos educandos e educandas um conhecimento das variantes linguísticas, criando a consciência de que todas as variantes são igualmente complexas e importantes, e que a língua padrão, ou norma culta, destaca-se por advir de grupos

socialmente dominantes, sendo a língua um instrumento ideológico e que até hoje os papéis sociais se evidenciam através de usos de formas linguísticas diferenciadas (MADUREIRA, 1997, p.40).

Nesse sentido, despontam os importantes estudos sobre o preconceito linguístico, que de maneira muito discreta vêm se inserindo no contexto escolar. Além desses, a Linguística e outras ciências têm promovido reflexões importantes sobre o ensino de língua materna, como já mencionado, dentre os quais se destacam as reivindicações para que as práticas pedagógicas levem em consideração a cultura linguística, o papel dos alunos e alunas na construção de seus próprios conhecimentos e a importância de se promover análises das principais variantes da língua contemporânea (LEAL, 1997, p.19).

A junção de uma série de fatores influencia o ensino e a aprendizagem no contexto da educação pública brasileira, como anteriormente citado, e que aqui complemento: recursos físicos escassos; recursos didáticos escassos ou de má qualidade; baixa remuneração salarial das categorias dos profissionais da educação; fatores, entre outros, que compõem péssimas condições de trabalho.

Há, também, educadores (as) que acreditam e exercem um ensino empírico da língua materna, sem atentar para os novos estudos sobre Didática e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e para os novos contextos sociais, culturais e linguísticos nos quais se configura o corpo discente da educação pública brasileira. Tais educadores costumam frequentemente associar o fracasso de seus educandos e educandas, em relação à aquisição das competências leitora e escritora, à não adaptação e submissão desses (as) à cultura escolar. Assim, esses educadores e educadoras acreditam em uma educação classista, na qual é o (a) educando (a) quem deve se adaptar à cultura escolar, e não justamente o contrário, pois não acreditam em uma necessária resignificação da escola frente às novas demandas de sua clientela, tal como muitos (as) profissionais da educação e pesquisadores (as) reivindicam.

Pensemos agora na seguinte afirmação de Marinho (1997, p. 87 e 88):

Nossos estudantes vinham apresentando enormes dificuldades de expressão oral e escrita, e eram freqüentemente bombardeados com críticas, vindas por todos os lados, em interpretar textos e, ainda, que sua escrita era desarticulada devido a uma possível desorganização de seu pensamento. Como constatado e demonstrado por inúmeros autores, todas as deficiências por eles apresentadas se devem não à sua capacidade de pensar ou de aprimorar o domínio do instrumento lingüístico, mas a um fracasso da escola, a um fracasso do ensino de língua portuguesa tal como vinha sendo trabalhado. [...] Com as críticas e denúncias a essas práticas de ensino, passou-se a repensar os conteúdos das aulas de português, com o intuito de se procurarem alternativas para o ensino/aprendizagem da língua.

Nota-se que um primeiro passo já foi dado, há anos, rumo à elaboração de procedimentos metodológicos que realmente sejam eficazes no sentido de possibilitar às frações de classe menos favorecidas socialmente o letramento, ou seja, a capacidade de serem comunicadores proficientes em sua língua materna; tal passo configura-se a partir da constatação de que seus fracassos relacionados à competência leitora e escritora vêm, em grande parte, de um fracasso da escola em lidar com o novo perfil discente, que, há aproximadamente cinco décadas, passou a abrigar.

Entretanto, continuamos a presenciar estatísticas preocupantes quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos e alunas das escolas públicas, como a descrita anteriormente. Portanto, faz-se como de grande importância que pesquisadores, corpo escolar e sociedade, unam-se na tentativa de não só diagnosticar as falhas do sistema escolar, mas aplicar novos procedimentos que possibilitem não adotarmos “receitas”, mas *modelos*, pois já é de conhecimento que fórmulas prontas na educação são geralmente inviáveis, haja vista que cada unidade escolar, e diria mais, cada sala de aula, possui suas especificidades, exigindo, assim, práticas metodológicas diferenciadas; sendo necessário encontrarmos, sim, caminhos, modelos que possam ser criados e recriados a partir de realidades educacionais distintas.

Verifica-se que embora, muitas vezes, o (a) educador (a) seja adepto de novas teorias de ensino e aprendizagem, as tarefas que propõe aos seus alunos e alunas ainda se

fundamentam em uma abordagem que privilegia a língua escrita em detrimento da oralidade, a língua culta em detrimento das demais variações dialetais e culpabiliza os educandos e educandas por não aprenderem com êxito a língua materna, não realizando, dessa forma, uma avaliação diagnóstica, mas sim punitiva. Questões como o preconceito linguístico e a linguagem sexista são muito pouco trabalhadas.

Há um descompasso entre as novas teorias sobre a linguagem e a prática docente, fato que, certamente, tem dado sua contribuição, aliado a outros fatores, como as péssimas condições de ensino e aprendizagem vivenciadas por professores (as) e educandos (as), para o fracasso escolar de milhares de alunos e alunas das redes públicas de ensino no que se refere à aquisição da língua materna.

É fato, também, que muitos (as) professores (as) têm buscado uma reestruturação de suas práticas, contando com o incentivo de alguns materiais didáticos que propõe tarefas/atividades fundamentadas em pressupostos teóricos que se diferenciam dos modelos tradicionais. O recente “apostilamento”* da Educação Oficial Pública Paulista também demonstra uma iniciativa para se colocar em prática algumas teorias mais recentes sobre a linguagem. No entanto, dado o “apostilamento” constituir-se como um acontecimento bastante recente na educação paulista, não há estudos que avaliem sua relevância em relação à qualidade de aprendizagem dos alunos e alunas das escolas públicas de São Paulo.

Não pretendo, com tal constatação, posicionar-me como favorável frente ao processo denominado de “apostilamento” da educação pública paulista, pois, em minha opinião, o material desconsidera as especificidades das escolas, e mais, de suas salas de aula, não

* Na verdade, o material que se tem utilizado nas escolas paulistas denomina-se “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”, contudo, convencionou-se chamá-lo, entre os profissionais da educação pública paulista, desde o princípio, como “apostilas”.

atendendo à diversidade de conhecimentos e níveis de aprendizagem presentes em cada uma delas.

Mas, fugindo do fatalismo em que muitos educadores (as) se encontram frente ao ensino da Língua Portuguesa, ao acreditarem que nada podem fazer perante as condições de trabalho que lhes são dadas, qual seria então o caminho para buscar uma ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem do referido componente, na perspectiva de tentar minimizar as mazelas da educação pública e alcançar melhores resultados em relação ao letramento dos alunos e alunas, na atualidade? Ilari (1997, p. 107 – 109) propôs, há uma década, algumas iniciativas para que houvesse uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que ainda se fazem atuais: o aperfeiçoamento constante dos (as) docentes; incentivo às pesquisas que abordem o tema; a retomada por parte das Universidades da elaboração dos vestibulares, definindo a competência linguística que se almeja; a conciliação entre quem pesquisa a língua e quem a ensina; pensar não somente em teorias, mas em soluções práticas.

É necessário também que o (a) professor (a) de língua materna passe a dar a devida atenção à heterogeneidade dialetal existente nos contextos das salas de aulas e que faça uso de procedimentos metodológicos que atinjam todos os níveis de aprendizagem existentes nesses contextos. Além de tais proposições, penso, também, que é necessária uma reestruturação da escola, no que se refere aos seus recursos físicos, gestão administrativa e pedagógica, unida à valorização e ressignificação da prática docente, com o objetivo de conferir à educação pública a mudança qualitativa necessária para que forme alunos e alunas verdadeiramente letrados (as), isto é, aptos a fazer uso da língua portuguesa com proficiência, em diferentes contextos, sob diferentes padrões dialetais.

Diria, ainda, que a disciplina de Língua Portuguesa, como as demais disciplinas, precisa inserir-se nas discussões sobre as relações e problemas sociais, dando sua contribuição

para a formação do ponto de vista crítico dos (as) educandos (as); acredito que o componente de Língua Portuguesa, muitas vezes, exima-se de um ensino politizado, deixando de lado seu potencial para a formação de alunos (as) atuantes na vida política de suas comunidades. Não somente as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História ou Geografia devem ser espaços para o debate sobre as relações e práticas sociais, a disciplina de Língua Portuguesa também pode e deve desenvolver momentos privilegiados para tais discussões, sem deixar de lado o seu papel central, ou seja, letrar.

Nesse âmbito, enquanto aguardamos constantemente em processo de reivindicação e luta, por uma educação pública de melhor qualidade, acredito que medidas possam ser tomadas no cotidiano da sala de aula e, é por tal perspectiva, que se direciona esta pesquisa. Levando em consideração as novas proposições sobre o ensino da Língua Portuguesa, idealizei um projeto de intervenção visando o combate à ideias/pensamentos sexistas manifestados por alunos e alunas, no qual puderam também desenvolver suas habilidades leitora e escritora; vejamos:

A partir da realidade elabora-se o objetivo

Da complexa relação social nascem experiências do (a) educando (a) bastante significativas para seu desempenho. Conhecer qual o significado das relações sociais entre mulheres e homens nas quais os sujeitos estão inseridos é de grande valor, no sentido de se poder criar reflexões acerca de propostas metodológicas que possam propiciar a ocorrência de ações inclusivas no ambiente escolar, que contribuam para o bom desempenho do indivíduo

como aluno/aluna e cidadão/cidadã, assim como para a construção de uma sociedade com equidade entre os sexos.

Portanto, busquei promover uma reflexão, a partir de estudos empíricos, sobre como a disciplina de Língua Portuguesa pode atender às propostas político-pedagógicas e metodológicas, assim como às políticas públicas que possuem como meta “a disseminação de atitudes igualitárias e valores éticos de irrestrito respeito às diversidades de gênero e de valorização da paz” (BRASIL, 2007, c), isto é, que buscam a criação de consciências e posturas não sexistas.

Para Vera Maria Candau (2008), os principais desafios da Educação Intermulticultural e em Direitos Humanos estão relacionados à **desconstrução** de paradigmas que parecem naturais, mas que são articulados em prol de determinados grupos com a finalidade de subjugar outros; a **articulação** com o intuito de garantir que a igualdade se explicita nas diferenças, objetivando romper com o caráter monocultural da cultura escolar; o **resgate** dos processos de construção das identidades culturais, no nível pessoal e coletivo, para evidenciar que as culturas estão em contínuo movimento e em diálogo com outras; e a promoção da **interação** com os “outros”, para que as pessoas possam ser capazes de relativizar suas próprias maneiras de se situarem diante do mundo e atribuir-lhe sentido.

O objetivo fundamental, para Candau (2008), é promover o “**empoderamento**” de grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, idealizei o projeto de intervenção que nasceu através de uma indagação que nos mobilizava, a mim e a Prof.a. Dr.a. Emília, minha orientadora: *Como colocar em prática, no contexto escolar, a Educação Intermulticultural e em Direitos Humanos?* E, a partir de tal questionamento, inspirei-me em Vera Maria Candau (2000), em suas experiências com as chamadas *oficinas em direitos humanos*, aplicadas, em grande parte, na Ong *NovaAmérica*, as quais têm como intuito a formação de educadores (as) no tema dos

direitos humanos e, também, em seus estudos sobre a Educação Intercultural e em Direitos Humanos.

E, a partir de outra indagação “Como seria *letrar* na perspectiva da Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural?”, fui ao encontro da ideia de que os procedimentos metodológicos criados por Paulo Freire poderiam ser uma importante ferramenta para se colocar em prática a educação almejada e, felizmente, pude constatar, a partir desta pesquisa científica, que os estudos e metodologias desenvolvidas por Paulo Freire são pertinentes à Educação Intermulticultural e em Direitos Humanos, conforme as justificativas descritas posteriormente.

Então, por meio de alguns procedimentos didático-metodológicos, executei, juntamente com alguns alunos e alunas, no contexto de uma escola pública, um projeto pedagógico que almejou ser uma proposta de *desconstrução* (de uma ideologia machista), *articulação* (para a busca de uma nova configuração de práticas de ensino no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa), *resgate* (de uma identidade feminina consciente das relações sociais de dominação existente entre os sexos) e *interação* (na perspectiva de que alunos e alunas puderam juntos elaborar novas posturas de valores sobre a situação da mulher na atualidade e sua condição de direitos).

Portanto, no contexto de uma sala de aula de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, elaborei um projeto pedagógico de intervenção, com o objetivo de alterar pensamentos/ideias sexistas sobre a situação das mulheres na atualidade e suas condições de direitos, manifestados por alunos e alunas. O projeto, descrito posteriormente, proporcionou a coleta de dados desta pesquisa, na qual se pretendeu observar a relevância da citada vivência para o desenvolvimento das posturas de valor sobre as mulheres e homens, dos sujeitos envolvidos.

O projeto pôde dar suporte para que também se pudesse analisar, nesta pesquisa, como o componente curricular de Língua Portuguesa pode contribuir para com o debate sobre sexismo, por meio de uma proposta metodológica que possibilita o desenvolvimento das habilidades escritora e leitora e que também contribua para a formação de alunos (as) críticos às relações sociais, através de questões que são levantadas por movimentos sociais de mulheres, por políticas públicas que visam uma sociedade com equidade entre os sexos e pelas ações em prol de uma educação voltada à valorização do humano e de seus direitos fundamentais.

No decorrer da elaboração do projeto e da pesquisa deparei-me com situações que foram além do objetivo central deste estudo, as quais puderam desencadear reflexões acerca de:

- indícios, no contexto escolar, sobre a construção cultural e ideológica do feminino e do masculino.
- aplicabilidade da metodologia idealizada por Paulo Freire (1992), em referência ao uso no contexto escolar dos chamados Círculos de Cultura, através de debates sobre o Tema Gerador “Situação da Mulher na Atualidade e sua Condição de Direitos”.
- hipóteses sobre como pode a educação escolar se posicionar frente à construção cultural e ideológica do feminino e do masculino e contribuir para com o referido debate, no sentido de poder gerar ações no ambiente escolar que intencionem coibir valores socialmente construídos que visam à marginalização das mulheres ou dos homens.
- procedimentos que viabilizem uma contribuição do componente curricular de Língua Portuguesa para o debate sobre as identidades de gênero, e em uma perspectiva mais ampla, que viabilizem uma educação em direitos humanos, através do ensino de leitura, interpretação e produção textual.
- o que é ser um aluno (a) letrado (a).

Não houve a pretensão de elaborar conclusões sobre as reflexões sobre sexismo no contexto escolar; na verdade, o estudo teve como intuito gerar hipóteses, as quais, por sua vez, poderão subsidiar novas reflexões e estudos sobre o tema. O estudo caracterizou-se, portanto, como exploratório.

Busquei elaborar possíveis práticas metodológicas que possam atender às atuais expectativas da Educação em Direitos Humanos, através de práticas que possibilitem o letramento, isto é, que possibilitem a formação de sujeitos que consigam utilizar, de maneira proficiente, sua língua materna e que possuam, além do conhecimento de técnicas de produção e análise textual, sensibilidade e senso crítico frente os acontecimentos sociais. Pretendi pensar as relações sociais entre homens e mulheres no contexto educacional à luz da amplitude das práticas pedagógicas que permeiam a disciplina de Língua Portuguesa, fazendo uso das propostas metodológicas freireanas.

Fez-se como interrogação central do estudo a seguinte questão: Qual a contribuição para alunos e alunas, em processo de letramento, a vivência da proposta metodológica de Círculos de Cultura para a constituição de posturas feministas sobre a situação e os direitos das mulheres na atualidade?

Em síntese, o objetivo central da pesquisa foi o de analisar o processo de atuação da metodologia apresentada, verificando sua contribuição para a constituição das posturas feministas em referência aos valores sobre a situação e direitos das mulheres, dos sujeitos envolvidos.

A partir da realidade, a fim de alcançar objetivos, escolhem-se métodos

Os métodos utilizados no estudo se basearam na pesquisa qualitativa. O trabalho buscou seus fundamentos teóricos nos estudos sobre a Educação em Direitos Humanos, segundo uma tentativa de abordagem que fosse ao encontro do contexto da Didática e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa.

O estudo também foi amparado pelas técnicas relacionadas à Análise de Conteúdo, para a interpretação dos dados coletados. Buscou-se o exercer de uma abordagem projetiva durante a coleta dos dados, ou seja, inicialmente não expus minhas opiniões pessoais aos alunos e alunas que se constituíram como o grupo amostral de análise desta pesquisa, a fim de que não respondessem às questões com argumentos que julgassem ser corretos porque seriam “aquilo que a professora esperava ser dito”, dessa forma, dei meu *testemunho ético* (FREIRE, 1992, p. 78) somente no final dos procedimentos de construção e coleta de dados.

Para a construção e coleta dos dados, o projeto pedagógico de intervenção, o qual denominei de “Mulheres e Homens pela Igualdade entre os Sexos”, teve como intuito promover reflexões sobre as relações sociais entre homens e mulheres e desenvolver a capacidade crítica, argumentativa e a capacidade leitora e escritora dos alunos e alunas, além de prover dados para o estudo almejado. O projeto esteve inserido na proposta pedagógica da disciplina no que se refere aos conteúdos específicos do componente de Língua Portuguesa, ou seja, análise e interpretação textual de narrativas (contos), textos informativos (notícias e entrevistas) e argumentativos (artigos de opinião); estudo da morfologia e sintaxe.

A construção e coleta dos dados* ocorreram nas dependências da Escola Estadual *Prof. Dorivaldo Damm*, na qual atuo como professora efetiva de Língua Portuguesa, há aproximadamente quatro anos. A escola, localizada na zona rural do município de Limeira, interior de São Paulo, abriga alunos e alunas residentes na zona rural e na zona urbana.

Nessa escola, há alunos que convivem em suas casas com uma série de recursos tecnológicos, tais como: televisores, rádios, microcomputadores; por outro lado, há aqueles que não possuem sequer água encanada e energia elétrica em suas residências, tendo um contato bastante limitado com os meios de comunicação de massa. Há alunos descendentes de imigrantes europeus (sobretudo alemães), além daqueles que descendem de negros e indígenas. Existe, portanto, uma rica diversidade cultural e sócio-econômica no corpo discente da Escola *Prof. Dorivaldo Damm*. Assim, as relações entre os sexos ocorrem em meio a um contexto de contato intermulticultural; dessa forma, o ambiente fez-se como privilegiado para o estudo proposto.

O projeto de intervenção se amparou na proposta metodológica criada por Paulo Freire (1992) denominada de *Círculo de Cultura*, exercidos no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, na qual o *Tema Gerador* (FREIRE, 1992) *situação da mulher na atualidade e sua condição de direitos* proporcionou debates acerca das relações entre homens e mulheres, através da leitura e reflexão sobre textos literários e informativos que abordavam a temática em questão. Através dos Círculos de Cultura, no contexto do ensino de leitura, interpretação e produção de textos, busquei analisar como o desenvolvimento dessa vivência contribuiu, ou não, para a formação de ideias feministas sobre as relações e identidades de homens e mulheres, que cada aluno ou aluna revelou ao final da dinâmica dos procedimentos

* Digo *construção e coleta* e não apenas *coleta*, pois os dados emergiram, como anteriormente referido, de um projeto pedagógico de intervenção idealizado com a finalidade de alterar os pensamentos de alunos e alunas sobre a situação da mulher na atualidade e suas condições de direitos, que teve como propósito, também, fornecer dados para esta pesquisa.

da metodologia.

Para melhor entendimento, exponho o que caracterizou o projeto de intervenção e os passos que constituíram a pesquisa:

O percurso do projeto de intervenção

O objetivo do projeto “Mulheres e Homens pela Igualdade entre os Sexos”: promover reflexões acerca das relações entre os sexos em nossa sociedade, especificamente sobre a situação da mulher na atualidade e sua condição de direitos, a fim de que os educandos e educandas pudessem construir ideias/pensamentos que fossem ao encontro das concepções feministas.

Os procedimentos metodológicos: inicialmente, através de uma sondagem que se constituiu através de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, delimitar o campo temático de atuação, dentro da perspectiva ampla na qual se delineiam as discussões feministas. Ou seja, defini, a partir das impressões tidas com as leituras das respostas das entrevistas, os textos que seriam trabalhados nos Círculos de Cultura, com o objetivo de “desconstruir” estereótipos sobre homens e mulheres manifestados pelos (as) alunos (as).

Em seguida, os alunos e alunas de uma 6ª série selecionada vivenciaram, durante o período de dois meses, momentos de leitura, análise e interpretação de contos de autoria da escritora Marina Colasanti, que abordavam a temática das relações entre mulheres e homens, assim como de textos informativos que tratavam da situação e dos direitos das mulheres; prática a qual compôs uma atividade de desenvolvimento da competência leitora, interpretativa e argumentativa na disciplina de Língua Portuguesa.

No terceiro mês solicitei aos educandos e educandas que elaborassem artigos de opinião sobre a necessidade da luta das mulheres na atualidade, prática que se configurou como uma atividade de desenvolvimento da competência escritora. Nos artigos os alunos e alunas tentaram responder a seguinte indagação: “Ainda é preciso que as mulheres lutem para ter uma condição de vida mais justa em relação à dos homens?”. A elaboração do gênero textual *artigo de opinião* teve como intuito explicitar a opinião dos educandos e educandas que se constituíram como sujeitos desta pesquisa, sobre suas concepções frente ao sexo feminino e o masculino, após a vivência nos Círculos de Cultura com foco na questão da mulher.

Os procedimentos citados também incluíram atividades de paragrafação, pontuação, ortografia, técnicas de coesão e coerência textual, análise dos elementos constitutivos das narrativas e dos artigos de opinião, estudos morfológicos e sintáticos que integram a proposta pedagógica do citado componente curricular. As atividades do projeto possibilitaram, portanto, que os (as) alunos (as) praticassem a leitura e escrita de textos.

Tanto a diretora da E.E. *Prof. Dorivaldo Damm*, quanto a coordenadora pedagógica da escola estavam cientes da metodologia empregada, a qual apenas previu um modo diferenciado para o ensino de conteúdos que já devem ser tratados no referido período escolar, no que se refere ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Levando-se em consideração a necessidade de que se fizesse uso do Caderno do Aluno (2008), ou seja, do material desenvolvido pela Secretaria da Educação de São Paulo, realizei um levantamento junto a tal material, em relação a depreender aquilo que poderia ser trabalhado no contexto do projeto, e os conteúdos que não puderam ser contextualizados foram trabalhados de maneira paralela, em outros momentos das aulas de Língua Portuguesa.

Os procedimentos descritos anteriormente ocuparam o período de um bimestre letivo, correspondendo ao uso de três a quatro horas-aulas semanais durante aproximadamente

três meses – destaque que a disciplina de Língua Portuguesa possui uma carga horária de cinco horas-aulas semanais na instituição onde se coletaram os dados, sendo que, nas aulas restantes, foram trabalhados os demais conteúdos relacionados à disciplina.

Não houve prejuízos quanto aos conteúdos do componente de Língua Portuguesa previstos para serem trabalhados, visto que a metodologia que esta pesquisa anuncia está associada, no que se refere aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa a serem estudados na série em questão, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) e à Proposta Pedagógica (ESCOLA, 2007) da disciplina de Língua Portuguesa para o período escolar em que se realizou o projeto.

O percurso da pesquisa

O objetivo da pesquisa: analisar qual foi a contribuição dos Círculos de Cultura, tendo como Tema Gerador *situação da mulher na atualidade e sua condição de direitos*, para o desenvolvimento das ideias/pensamentos dos alunos sobre o tema, na perspectiva feminista.

Os procedimentos metodológicos: inicialmente, foi realizada uma entrevista em grupo com os alunos e alunas selecionados (as), no sentido de se tentar compreender quais seriam as percepções dos educandos e educandas em referência às relações e identidades de gênero de homens e mulheres e quais os juízos de valor que traziam consigo, isto é, qual a concepção que manifestavam sobre as relações sociais entre os sexos, antes do início dos primeiros procedimentos do projeto escolar “Mulheres e Homens pela Igualdade entre os Sexos”.

A entrevista, além de servir como base para a seleção dos textos debatidos nos Círculos de Cultura, também foi utilizada para a seleção dos sujeitos da pesquisa, pois a intenção foi a de acompanhar educandos (as) que manifestaram ideias/pensamentos sexistas.

O intuito era o de poder, a partir de tal entrevista, acompanhar possíveis mudanças de posturas de valores sobre homens e mulheres durante a vivência da metodologia de ensino, pois os artigos de opinião produzidos pelos educandos e educandas, a partir de suas experiências nos Círculos de Cultura, puderam revelar as concepções dos alunos e alunas ao término das atividades.

Escolhi oito educandos (as) de uma das sextas séries do Ensino Fundamental (Ciclo II) da Escola Estadual *Prof. Dorivaldo Damm*, sendo quatro meninos e quatro meninas que manifestavam concepções machistas, detectadas a partir da entrevista inicial.

A entrevista foi realizada com o grupo de alunos (as) da turma selecionada. Embora todos os educandos e educandas da sala de aula escolhida tenham, inicialmente, submetido-se a tal entrevista (pois foi realizada em grupos), aqueles (as) que não se constituíram como sujeitos deste estudo não tiveram suas participações analisadas ou mesmo descritas em alguma das modalidades de dados.

A escolha de uma 6ª série justifica-se devido à minha atuação como professora de Língua Portuguesa da citada escola, exercendo funções justamente nas primeiras séries do Ciclo II do Ensino Fundamental (5º e 6º períodos). Realizei o estudo com os alunos e alunas da 6ª série pelo motivo de já ter transposto as barreiras iniciais de reconhecimento e adaptação de uns com os outros, pois a metodologia utilizada foi realizada nos primeiros meses do ano letivo de 2009. Portanto, para evitar que os educandos (as) não se sentissem confiantes em expor suas opiniões a uma educadora a princípio estranha, optei por desenvolver o método utilizado nesta pesquisa com sujeitos com os quais já tinha alguma proximidade. Assim, selecionei a turma que mais manteve o mesmo corpo discente da série anterior.

O estudo foi apresentado a quatro alunos e quatro alunas e para seus respectivos responsáveis, sendo convidados (as) a participarem de maneira voluntária da pesquisa, assinando, inclusive, Termos de Consentimento de participação (o modelo de tal documento encontra-se no apêndice deste trabalho). Apenas não foi divulgado aos alunos (as) selecionados (as) que apresentavam uma postura sexista frente às relações sociais entre os sexos, com a finalidade de que fosse primado por uma abordagem projetiva na construção e coleta dos dados; pois, talvez sendo o sujeito consciente de que apresentava tal postura agisse de forma a elaborar opiniões não-sexistas durante o estudo apenas para atender aos anseios da pesquisa, isto é, que escrevesse o que de acordo com sua concepção devesse ser aquilo que eu esperava que fosse escrito; já os (as) responsáveis dos sujeitos foram comunicados. Disse-lhes, apenas, que haviam sido escolhidos por manterem uma participação sempre bastante ativa no cotidiano das aulas.

Optei por um grupo de participantes pequeno, levando-se em consideração a quantidade de material de análise que a pesquisa geraria.

Esta pesquisa poderia causar certo constrangimento aos participantes, pelo fato de serem solicitados a exporem seus valores e opiniões sobre as identidades e relações entre homens e mulheres, contudo, esse risco foi minimizado por conta de a direção da instituição onde ocorreu a elaboração e coleta de dados estar ciente de que as informações obtidas seriam sigilosas e que não promoveriam nenhum tipo de interferência na relação entre os educandos (as) e os (as) profissionais que atuam na escola, ou mesmo se constituiriam como práticas de avaliação do rendimento escolar. Para tanto, foi garantido o anonimato dos sujeitos, bem como o sigilo quanto a qual turma pertencem. O anonimato e o sigilo foram garantidos, tanto durante a construção e coleta dos dados, quanto na redação deste trabalho.

Durante a vivência dos (as) alunos (as) nos Círculos de Cultura, realizei anotações em um diário de campo sobre observações acerca das experiências relacionadas aos procedimentos metodológicos vivenciados e das reações dos oito sujeitos da pesquisa a eles.

A interpretação dos dados das entrevistas, das redações (artigos de opinião) e do Diário de Campo deram-se a partir de técnicas relacionadas à Análise de Conteúdo, e foram fundamentados nos estudos de Paulo Freire (os quais constam indicados nas referências bibliográficas deste texto), na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, no que se refere ao combate do sexismo.

Os alunos e alunas da sala de aula selecionada vivenciaram os procedimentos do projeto escolar, os quais estavam em acordo com a proposta pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa para a 6ª série do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos específicos do componente, sendo que oito sujeitos foram acompanhados, isto é, constituíram-se como sujeitos da pesquisa. Portanto, o estudo teve como foco a visão dos educandos (as).

Em síntese, a pesquisa fundamentou-se na análise das entrevistas, dos textos produzidos pelos alunos e alunas a partir de suas experiências nos Círculos de Cultura e do Diário de Campo que elaborei com relatos de acontecimentos do ambiente de estudo, os quais contribuíram para com a análise dos dados, pois possibilitaram a contextualização do leitor desta pesquisa sobre o cotidiano da coleta de dados, porque tal diário foi realizado durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa em que se deram os citados procedimentos. Assim, além dos referidos textos elaborados pelos (as) alunos (as), também se configurou como material de análise da pesquisa, o conjunto de informações contidas no Diário de Campo.

Explico que, embora as vivências nos Círculos de Cultura desencadeassem reflexões acerca das identidades e relações entre mulheres e homens, as mais diversas, o foco de análise foi o estudo das concepções dos (as) alunos (as) sobre a condição de vida e direitos das mulheres na contemporaneidade. Para exercer tal debate, foi necessário estabelecer o

contraponto aqui considerado indispensável, ou seja, para falar sobre a condição de vida e direitos das mulheres foi necessário falar, nos mesmos aspectos, dos homens. Por isso, em muitos casos, refiro-me ora às discussões sobre homens e mulheres, ora à discussão específica sobre a questão da mulher, haja vista que, em muitas circunstâncias, esses debates são indissociáveis.

A estrutura do trabalho

Este texto encontra-se estruturado, no que se refere a sua sequência, da maneira como descrita a seguir: apresentarei, no primeiro capítulo, os conceitos centrais deste trabalho, assim como os pressupostos teóricos nos quais se fundamentam. Depois, no segundo capítulo, apresento o referencial central e a justificativa de sua escolha, isto é, as teorias de Paulo Freire que guiaram a elaboração do projeto de intervenção e da pesquisa e os motivos pelos quais foram selecionadas. Posteriormente, no terceiro capítulo, descrevo como se deu a coleta/construção dos dados e a elaboração das categorias deste estudo, ou seja, como realizei a análise dos dados.

Finalmente, encontra-se a conclusão no quarto capítulo, onde apresento as hipóteses geradas pela pesquisa. Em anexo, encontram-se os textos que serviram de base para as discussões nos Círculos de Cultura; no apêndice deste trabalho encontram-se os modelos dos roteiros da entrevista inicial e final e o roteiro de questões semiestruturadas, aplicadas nos momentos de leitura e reflexão sobre os contos de Colasanti estudados nos Círculos de Cultura, vivenciados pelos alunos e alunas da turma selecionada para a implementação do projeto de intervenção posteriormente descrito.

CAPÍTULO 1

Os Conceitos Centrais

Este capítulo destina-se a apresentar os conceitos centrais desta pesquisa, delimitando-os a partir de campos teóricos selecionados. Os conceitos são: letramento, ideologia, cultura, direitos humanos, educação em direitos humanos, sexo e gênero (buscando, nesse caso, definir o conceito *mulher*).

Os conceitos aqui expostos fundamentam-se em proposições advindas do materialismo histórico-dialético e de outras teorias, com o objetivo de apresentar os conceitos descritos de forma que melhor atendessem àquilo que penso e às temáticas com as quais trabalhei nesta pesquisa.

1.1. Letramento

De acordo com Soares (1998, a), a nomenclatura *letramento* surge no Brasil em 1986, sendo utilizado como um termo correspondente da palavra *literacy* que, em língua inglesa, significa *capacidade de ler e escrever*. Vejamos uma breve perspectiva histórica da nomenclatura:

Kleiman (1995)* e Soares (1998, a)**, citadas por Silva (2009), afirmam que o

*KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. SP: Mercado das Letras, 1995.

** SOARES, M. (Org.) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

termo começou a ser utilizado no Brasil por especialistas das áreas de educação e das ciências linguísticas a partir da publicação da obra da Professora Mary Kato, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Na mesma década (1980), surge no cenário educacional o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988) de autoria de Leda Verdiani Tfouni, no qual a autora, na introdução do livro, apresenta a distinção entre alfabetização e letramento. Na década seguinte, Angela Kleiman e Magda Soares lançam suas obras, respectivamente denominadas *Os significados do Letramento* (1995) e *Letramento: um tema em três gêneros* (1998, a), contribuindo mais ainda para a delimitação conceitual do termo e também para as discussões sobre procedimentos metodológicos que envolvessem o período de pós-alfabetização.

Letramento refere-se, portanto, aos usos sociais da linguagem, a partir da capacidade do (a) usuário (a) da língua de saber manejá-la segundo suas necessidades comunicativas. O termo diferencia-se do significado de *alfabetização*, que passa a ser utilizado simbolizando a capacidade de decodificação e reconstituição gráfica da palavra, e *letramento* como a capacidade de utilizar esses procedimentos em situações reais e diversas de comunicação.

Compreende-se que não basta o (a) aluno (a) saber como se dá a elaboração das palavras, sem saber, contudo, criar textos e interpretá-los. A denominação usual para aquele (a) que embora conheça alguns procedimentos de leitura e escrita, mas não consegue utilizar com proficiência a língua, é a de *analfabeto funcional*. O letramento está associado ao estágio de alfabetização (compreensão do processo de constituição das palavras), significando um domínio mais amplo da leitura e escrita.

1.2. Sexo e Gênero: o conceito *mulher*

O conceito de gênero nasce na década de 1960 e traz consigo uma proposta inovadora, não-essencialista, de se pensar as relações entre homens e mulheres na sociedade. Sexo (feminino e masculino) configura-se como uma categoria diferente da categoria *gênero*.

Em 1949, Simone de Beauvoir, citada por Butler (2008), já anunciava na obra *O segundo sexo* que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, referindo-se ao fato de que nos tornamos homens e mulheres através de um processo de construção social dentro de nossa cultura, que, por sua vez, é permeada por relações de poder entre as frações de classe. Assim, “sexo” é um dado biológico, e de acordo com Pierucci (2007, p.34) “Sexo é o substrato biológico sobre o qual são construídas as práticas socioculturais de gênero”, ou seja, “gênero” se expressa como algo construído socialmente.

Vejamos a explicação de Louro (2008, p. 21):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino e o que é masculino, em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres em uma sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental.

Não se trata de negar as diferenças biológicas que delimitam o que é ser do sexo feminino e o que é ser do sexo masculino, mas sim afirmar que nossas identidades enquanto homens ou mulheres são constituídas por elementos que estão para além do sexo, indo ao encontro de signos sociais que nos ensinam, desde crianças, como um homem e como uma

mulher devem ser, deparando-se com manifestações de repressão e punição caso não se modelem a tais normas sociais.

As pesquisas feministas passam, então, dos estudos sobre sexualidade para os estudos sobre gênero, através especialmente de Gayle Rubin na obra *Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex*, publicada na década de 1970, sendo pioneira nos esforços pela conceituação dos termos.

Já Butler (*apud* RODRIGUES, 2005), através da obra “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade”, lançado nos Estados Unidos em 1990, segundo Rodrigues (2005, p. 27), desconstrói o conceito de gênero:

Butler quis retirar da noção de gênero a idéia de que ele decorreria do sexo e discutir em que medida essa distinção sexo/gênero é arbitrária [...]. No livro, a autora estabelece interlocuções com diferentes autoras, entre as quais destaca-se Simone de Beauvoir. No debate com Beauvoir, Butler indica os limites dessas análises de gênero que, segundo ela, "pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis de gênero na cultura" (p. 28). Partindo da emblemática afirmação "A gente não nasce mulher, torna-se mulher", Butler aponta para o fato de que "não há nada em sua explicação [de Beauvoir] que garanta que o 'ser' que se torna mulher seja necessariamente fêmea”.

Louro (2008) apresenta uma importante distinção entre identidades sexuais e identidades de gênero, auxiliando-nos na compreensão dos conceitos *sexo* e *gênero*. Para a autora, as identidades sexuais se constituem a partir da forma como os sujeitos vivenciam sua sexualidade, ou seja, se são heterossexuais, homossexuais, bissexuais ou se não possuem parceiros (as); já a identidade de gênero se relaciona com a identificação social e histórica que o sujeito estabelece com o feminino ou masculino, sendo as características que definem tanto o que é ser feminino como o que é ser masculino, construtos sociais. Louro (2008) expressa a dificuldade de estabelecer a distinção entre ambos os conceitos, já que estão interrelacionados, contudo, *não são a mesma coisa* (LOURO, 2008, p. 27):

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres, etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento [...]. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis, e, portanto, passíveis de transformação.

Para Louro (2008, p. 34), é importante destacar que há diferentes masculinidades e feminilidades, que se constituem socialmente, havendo, entretanto, identidades de gênero hegemônicas em todo grupo social, e os sujeitos que não atendem a tais identidades não são tidos como “verdadeiros”.

Louro (2008, p. 34 e 35) expressa, também, a necessidade de que o conceito de gênero, portanto, seja pensado como algo também construído historicamente no âmbito acadêmico, marcado por uma sociedade branca e de classe média. A autora acredita ser indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas estão *construindo gênero*, ou seja, colaboram para a configuração de imagens de identidades de gênero.

Carneiro (2009) denuncia, nesse sentido, a trajetória ainda mais violenta pelas quais as mulheres negras vêm sendo vítimas, revelando também o caráter ocidental e branco através do qual se constituiu o movimento e as teorias feministas:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”. Quando falamos que a mulher é um subproduto do homem, posto que foi feita da costela de Adão, de que mulher estamos falando? Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura que não tem Adão. (CARNEIRO, 2009).

A partir da constatação de que o movimento feminista não leva em consideração a heterogeneidade na qual se constitui a população feminina, a autora anuncia a importância de que os estudos sobre gênero levem em consideração outros fatores, como os de ordem étnico-racial, propondo, simbolicamente, “enegrecer o movimento feminista” (CARNEIRO, 2009). Para Louro (2008, p. 24), *gênero* constitui a identidade dos sujeitos, assim como a etnia, a classe socioeconômica, nacionalidade e todo o conjunto das relações sociais.

Limitarei o campo de abordagem restringindo-me ao debate sobre a condição de vida das mulheres na contemporaneidade, através de um enfoque que se espera permanecer consciente das diferenças entre os grupos sociais de mulheres, ou seja, consciente de que “as relações de gênero que de fato acontecem na vida são sempre relações sobredeterminadas e multidimensionais entre subjetividades complexas” (Pierucci, 2007, p.40), e que as relações de gênero estão associadas a outros determinantes sociais, tais como classe social e etnia, havendo, portanto, também relações de poder entre o “mulheril” (PIERUCCI, 2007).

Dessa forma, o conceito de mulher, do qual faço uso neste estudo, não está relacionado a uma abordagem igualitarista ou diferencialista, mas sim multifacetada (PIERUCCI, 2007), isto é, que atenta à *heterogeneidade interna* existente na população feminina.

Em síntese, *sexo* é entendido no contexto deste trabalho como um dado biológico, portanto, essencialista, ou seja, nasce-se do sexo feminino ou masculino. No decorrer da vida o sujeito assimila determinados modos de existência (dado não-essencialista) que, de acordo com a cultura ampla e ideologias nas quais está inserido, constitui a feminilidade (o modo como a mulher deve se portar e aparentar, segundo o contexto cultural e ideológico no qual está inserida) ou masculinidade (modo como o homem deve se portar e aparentar) - se o sujeito não segue tais papéis sociais é marginalizado e tido como “não verdadeiro” (LOURO, 2008, p. 34). A identidade sexual refere-se à vivência da sexualidade, ou seja, se o sujeito

será heterossexual, homossexual ou bissexual, ou mesmo se não terá parceiros. A identidade sexual pode se interrelacionar com a identidade de gênero, contudo, uma pessoa do sexo masculino poderá assumir uma identidade de gênero feminina, ou vice-e-versa.

Assim, a palavra *mulher* é entendida, no contexto deste trabalho, como a pessoa que nasce com o sexo feminino (dado essencialista) e que assimila modos de existência ligados à feminilidade ou masculinidade. A mulher, como citada por Butler (2008), é, em muitos casos e de diferentes formas, subjugada à ação do homem e encontra-se sob constante repressão pelo masculino, exercendo, em contrapartida, a luta também diária pela legitimação de seu sexo como autônomo e de igual valor social.

Não me atarei a discutir a temática das identidades sexuais, nem mesmo me atarei ao debate sugerido por Butler (2008) de que possuir a identidade feminina não significaria, necessariamente, ser do sexo feminino.

Na perspectiva desta pesquisa, *sexo* é uma característica de grande relevância, porque acredito que mesmo as mulheres que não adotam integralmente as características relacionadas à feminilidade, segundo a cultura e ideologia na qual estamos inseridas (os), são marginalizadas e subjugadas socialmente.

No trabalho de pesquisa, a categoria *sexo* é um dado tão relevante quanto à categoria *gênero*, porque os dados estatísticos que mensuram a pobreza e a violência vivenciada pelas pessoas nascidas com o sexo feminino no mundo não levam em consideração, na maioria dos casos, a identidade sexual assumida por essas mulheres e mesmo suas identidade de gênero, ou seja, se assumiram um maior número de traços femininos ou masculinos.

Assim, acredito que, independente da identidade sexual ou de gênero que as pessoas do sexo feminino tenham adotado, são vítimas de vários tipos de violências, unicamente por serem do sexo feminino. Entretanto, a abordagem que se dará a *sexo* neste trabalho pretende levar em consideração que não é unicamente o sexo que define a conduta do sujeito, mas sim

a identidade sexual e de gênero que assume, sendo que a identidade sexual e de gênero são marcadas por padrões sociais que constituem *identidades sexuais e de gênero hegemônicas*.

Por fim, destaco que assim como o termo *machismo* refere-se à concepção de que os homens são melhores e superiores às mulheres, o termo *femismo* significa concepções que apresentam as mulheres como melhores e superiores aos homens, exercendo uma ideologia que visa marginalizar e excluir as pessoas do sexo masculino. A concepção que se refere não mais a uma sobreposição, mas à igualdade, é denominada de *feminismo*. *Sexismo*, por sua vez, significa, no contexto deste texto, a opressão que uma pessoa ou fração de classe, pertencente a determinado sexo, exerce sobre outra do sexo oposto; a palavra significa atitudes machistas ou femistas, ou mesmo a ocorrência de ambas; no caso deste trabalho, o termo *sexismo* irá ao encontro, na maioria das ocorrências, às violências exercidas contra as pessoas do sexo feminino, isto é, contra as mulheres.

Ressalto, após a tentativa de delimitar os conceitos de *gênero, sexo e mulher*, que assim como Louro (2008), entendo-os como indissociáveis, pois se complementam, na perspectiva de que “ser mulher” não é apenas nascer do sexo feminino, mas configurar-se de forma a atender determinados padrões que a sociedade, em sua cultura e ideologias, demonstram como pertinentes ao sexo feminino. Verifico que os estudos sobre a mulher ainda se defrontam com a necessidade de uma melhor definição de ambos, daí advém também a dificuldade expressa neste trabalho em conceituar as referidas palavras.

1.3. Ideologia

Os conceitos seguintes, que me ocuparei em delimitar, apresentam-se, na tentativa de uma explanação sobre os eixos que os constituem, como indissociáveis: *cultura e ideologia*, já que se projetam à vida humana como modeladores e produtores de práticas sociais e, nesse sentido, também de processos educativos.

Para tão difícil tarefa, ou seja, a de definir conceitos tão abrangentes, anunciarei desde já o pressuposto teórico que fundamentará a explanação sobre o primeiro deles, isto é, o conceito de ideologia, que se trata do materialismo histórico dialético.

Segundo Gadotti (1983, p.30), Marx entende por método de pesquisa uma “apropriação por menores” da realidade estudada, ação que denomina de *análise* e seu método de exposição dá-se através da reconstituição, a *síntese* do objeto ou fenômeno estudado. Sob tal pressuposto teórico torna-se necessário não só definir os pressupostos que envolvem cada um dos referidos conceitos, como também existe a necessária associação de seus usos com a realidade sócio-histórica e em que medida tal realidade se vincula às proposições do estudo científico anunciado. Não acredito, entretanto, que uma “apropriação por menores” seja possível, dada a complexidade da sociedade contemporânea, contudo, farei uso de tal proposição no sentido de realizar a relação do conceito o qual apresentarei, assim como todo o conteúdo da pesquisa, com a realidade social, histórica e cultural na qual os sujeitos de minha pesquisa estão inseridos.

O conceito de ideologia que usarei almeja ir além daquele anunciado por Destutt de Tracy no fim do século XVIII, em sua obra *Eléments d'Idéologie*, pois trata a nomenclatura como “a ciência que estuda as ideias”, para ir ao encontro de uma formulação à qual atenda as mesmas elaborações de Chauí:

Fundamentalmente, a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e agir. (...), pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através desta lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante. (CHAUÍ, 1993, p.3).

A nomenclatura, apropriada por Marx no século XIX, trata ideologia como um conceito pejorativo, que se refere à consciência deformada da realidade; entretanto, segundo Löwy (1985, p.12), através de Lênin o termo ganha um sentido mais abrangente, pois a ideologia passa a ser compreendida como “qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais”. Ainda segundo Löwy (1985, p.13), Karl Mannheim, em sua obra *Ideologia e Utopia*, advoga o uso como “conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução da ordem estabelecida” e formula duas categorias: a ideologia (ideias que visam legitimar a ordem social vigente) e utopia (concepção crítica, negativa e subversiva da realidade vigente e que aponta para uma realidade ainda não existente), dentro de uma proposição do uso do termo ideologia como “visões de mundo”.

Apresenta-se *ideologia* como sistemas que formulam regras e condutas, as quais, por sua vez, constroem o imaginário social e que agem em prol das frações de classes dominantes, na tentativa de desempenhar a manutenção de um sistema social que as beneficie. O referido conceito se vincula também à noção de historicidade, pois pressupõe condições determinadas historicamente para sua existência.

Outra importante formulação de Chauí (1993, p.19) para a compreensão do conceito se expressa na seguinte elaboração:

[...] a ideologia faz com que as idéias (as representações sobre os homens, a nação, o saber, o poder, o progresso, etc.) expliquem as relações sociais e políticas, tornando impossível perceber que tais idéias só são explicáveis pela própria forma da sociedade e

da política. Na ideologia, o modo imediato do aparecer (o fenômeno) social é considerado com o próprio ser (a realidade social). O aparecer social é constituído pelas imagens que a sociedade e a política possuem para seus membros, imagens consideradas como a realidade concreta do social e do político.

A formulação tem sua complementação com a exposição do conceito de *ideias dominantes* de Marx (1984, p.72):

As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação.

Dessa forma, a ideologia é um sistema através do qual as *ideias dominantes* são formuladas e se reproduzem na vida social, de maneira que possam impedir a percepção das práticas de dominação entre as frações de classes, pois figura tais ideias como naturais (provenientes da natureza humana) e assim verdadeiras, e não como realmente são, isto é, co-construções que objetivam a submissão “dos homens sob os homens” (McLAREN, 1997, p.44). “A ideologia inverte as causas e os efeitos, promovendo uma espécie de ilusionismo, sendo, dessa forma, não só ‘uma falsa consciência’ da realidade, mas sim uma espécie de ocultamento ou dissimulação” (CHAUÍ, 1993, P.23) das coisas tais como verdadeiramente são.

A partir de tal conceito, a luta por uma sociedade com maior equidade em referência às relações entre os sexos é, também, uma luta anti-capitalista, na medida em que esse sistema fundamenta-se no patriarcado e, dessa forma, na dominação do feminino pelo masculino. Portanto, a concepção de ideologia, a qual será citada nesta pesquisa, baseia-se em uma importante delimitação que se vincula a tal conceito não em sua formulação ampla, mas sim em uma de suas especificidades: a ideologia machista, ou seja, uma parte da ideologia que se associa à manutenção do patriarcado e das práticas sexistas. A ideologia à qual este estudo se

refere trata-se de um sistema de imposição de ideias, do masculino sobre o feminino, que objetiva a preservação e manutenção do androcentrismo.

Não se trata, no entanto, de apresentar o sistema capitalista como o grande idealizador do sexismo, pois se sabe que as relações de dominação entre os sexos precedem o capitalismo e também o excedem, pois, segundo Saffioti (1987, p. 90), mesmo as sociedades que buscaram outros modelos sócioeconômicos apresentaram práticas sexistas, no que se refere à inferiorização vivenciada pelas mulheres. Todavia, o que se deseja destacar é que o machismo encontra *ancoradouro* nas relações materiais de existência e, assim, reproduz-se historicamente em sociedades determinadas:

Com a divisão do trabalho [...] dá-se ao mesmo tempo a distribuição, e, com efeito, a distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; ou seja, a propriedade, que já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. (MARX, 1984, p.46).

Destaco, em referência a tal proposição, a categoria de *movimento* do método dialético, referindo-me ao fato de que todas as coisas se transformam permanentemente, isto é, tudo está sujeito ao fluxo da história (LÖWY, 1985, p.14), assim, qualquer movimento da ideologia torna-se impossível de ser entendido se desvinculado do processo de desenvolvimento das frações de classes sociais, da história, da economia política (LÖWY, 1985, p.16). Dessa forma, o conceito também se vincula ao princípio marxista da *totalidade*. Não espero, contudo, que possa, em uma dissertação, abranger a totalidade das relações sociais entre os sexos dentro da história da humanidade, conforme já mencionado; entretanto, o que se espera neste trabalho acadêmico é tomar o termo *ideologia* de forma a não perder de vista seu contexto global de realização.

Outra importante formulação que se associa ao conceito de ideologia que aqui se anuncia refere-se à *universalidade*. A ideologia exerce a imposição, para todas as culturas

planetárias, de ideias que objetivam ser normas legitimadoras de, no caso das relações entre os sexos, uma consciência sexista de existência, como se fossem práticas naturais do humano, mas que, na verdade, buscam legitimar o machismo. Dessa forma, age “universalizando o particular pelo apagamento das diferenças e contradições” (CHAUÍ, 1993, p.3).

Acredito ser importante destacar, ainda, outro elemento essencial para o método dialético: a contradição; de acordo com Löwy (1985, p. 17):

Uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que elas são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo, em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais ou grupos sociais que a compõem. Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões de mundo conflituais, contraditórias [...].

A ideologia à qual o estudo se refere é aquela que dissemina valores e ideias que ensinam homens e mulheres a agirem de maneira sexista, objetivando a preservação da sociedade patriarcal machista, mas que se encontra em permanente enfrentamento com concepções feministas, promovidas por movimentos sociais de mulheres.

Em suma, o conceito de ideologia o qual me refiro na pesquisa apresentada, concebe-se como um sistema de representações e de normas que objetivam a preservação e manutenção do poder masculino sobre o feminino e que se associam com as condições materiais de existência, pois encontra fundamentação nas relações materiais econômicas, possuindo um caráter histórico e que impõe a universalidade, segundo a qual as mulheres do mundo foram e ainda são submetidas a padrões de comportamento que se colocam como naturais e universais, quando na realidade não o são, e que as subjugam frente ao poder dominante masculino.

Paulo Freire (1996, p. 132), autor referencial desta pesquisa, aproxima-se da concepção gramsciniana de ideologia como “visão de mundo”, ao revelar que “na verdade, só

ideologicamente posso matar as ideologias”; contudo, privilegiarei a concepção marxista, por acreditar nas proposições da Prof.^a. Dr.^a. Dulce Whitaker (2008), as quais descrevo em seguida.

1.4. Cultura

Segundo Magalhães (2008), o conceito de cultura, por vezes, dentro dos estudos marxistas que incidem suas reflexões nos aspectos econômicos, políticos e históricos das relações de existência, parece estar unicamente condicionado às práticas materiais econômicas ou apresentam-se como meras disposições do espírito. Assim, o autor sugere o uso do conceito antropológico de cultura, no qual também me fundamentarei, seguindo uma concepção tal como elabora Raymond Williams (1969, p.20) que conceitua cultura como uma manifestação da subjetividade humana, sendo cultura, portanto, arte e, sobretudo, modo de vida, ou seja, uma maneira de interpretar toda a experiência humana:

Williams continua a reflexão sobre o termo de forma altamente elucidativa mostrando que, desde o início, cultura foi usada como nome de um processo. No século XVIII, com Herder, começa-se a falar em culturas: as específicas e diferentes culturas de diferentes nações e períodos, mas também específicas e variáveis culturas dentro da nação. Porém, é o uso moderno da palavra que a torna mais complexa, até chegar a três significados principais: 1) o substantivo que descreve um processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; 2) o substantivo usado de forma geral ou específica, que indica uma forma de vida, de ou povo ou período ou da humanidade em geral e 3) o substantivo que designa trabalhos e prática de atividades intelectuais ou artísticas. (REZENDE, 2008).

O conceito de cultura adotado, portanto, relaciona-se com a segunda classificação definida por Rezende (2008), ou seja, indicando forma de vida.

Geertz (1989) exerce um importante auxílio na compreensão do referido conceito. O autor faz uso de uma proposição semiótica para defini-lo na qual cultura não é o motivo, mas o contexto em que a vida humana se desenvolve e, dessa forma, “as formas da sociedade são a substância da cultura” (GEERTZ, 1989, p.20). Para Geertz (1989), as sociedades formulam e são formuladas por *sistemas entrelaçados de signos interpretáveis* que as mulheres e os homens projetam sob todas as coisas, assim a cultura é também pública, porque o significado o é (GEERTZ, 1989, p.9 – *grifos meus*), ou seja, os signos são compartilhados por toda a sociedade que a formulou e é formulada por ela.

Laraia (2000, p.45) desenvolve também uma importante reflexão na obra *Cultura: um conceito antropológico*: “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecedem”.

Laraia (2000) exerce, na obra citada, uma exposição sobre as teorias sobre cultura na antropologia moderna, que analisam a cultura a partir de duas categorias: cultura como sistema adaptativo, isto é, a cultura adapta as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. A outra concepção refere-se às teorias idealistas de cultura, que se subdividem em três categorias: cultura como sistema cognitivo, cultura como sistemas estruturais e cultura como sistemas simbólicos. Não me deterei, contudo, em explorar, neste trabalho, os conceitos diversos de cultura apresentados através dos estudos de Laraia (2000), apenas destacarei que Geertz (1989) localiza-se na concepção idealista de cultura, mais propriamente na terceira categoria, ou seja, cultura como sistema simbólico, e é essa concepção que selecionei com mais pertinente para este estudo.

Segundo Laraia (2000, p.62), Geertz refuta a ideia de uma forma ideal de homem, decorrente do Iluminismo e da Antropologia clássica e, para ele, a cultura deve ser considerada não como um complexo de comportamentos, mas um conjunto de mecanismos

que visam controlar o comportamento. Nesse sentido, a mudança cultural, de acordo com Laraia (2000), pode ocorrer de maneira interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e de uma segunda forma que é o resultado do contato com outro sistema cultural, ocorrendo de maneira externa.

De acordo com Woodward (2006, p.20), “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, os quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”. Os processos de globalização, entretanto, ao mesmo tempo em que podem levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local, podem levar também a uma resistência, fortalecendo e reafirmando a identidade nacional e local; ou ao surgimento de novas posições identitárias.

Woodward (2006, p.62) sugere, ainda, um conflito entre identidades, localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas: “chegamos até mesmo ao ponto de realizar ações que podem ameaçar nossas vidas apenas para afirmar uma determinada identidade” afirma a autora. E, para Sousa (2001, p.220), “cada vez mais temos de decidir não só quem somos, e como agimos, mas como pareceremos para o mundo”. A cultura, na contemporaneidade, portanto, deve ser compreendida na complexidade da sociedade globalizada, ou seja, através do convívio, muitas vezes diário, de diversas culturas.

Conforme a exposição anterior, a concepção de cultura a qual utilizo refere-se a um conjunto de valores e crenças, ou seja, de signos, constituídos pelos integrantes de uma comunidade social e que, na mesma medida, constituem o sujeito como ser social. Não pretendi tomar o conceito de cultura referente à produção artística, assim como não me dediquei ao estudo das “culturas” que compõem a realidade social, como faz em, por exemplo, Ecléa e Alfredo Bosi, respectivamente nas obras *Cultura de Massa e Cultura Popular: Leituras de Operárias* (2003) e *Dialética da Colonização* (1992), nas quais o

conceito de cultura é subdividido em categorias que expressam culturas distintas de acordo com as frações de classes. Ecléa, por exemplo, parte da concepção gramsciana para formular um conceito de cultura popular que se expressa como uma concepção do mundo e de vida em contraposição aos esquemas oficiais, e que se articula em torno da cultura erudita, a qual é transmitida na escola e sancionada pelas instituições (BOSI, E.; 2003, p.78).

O conceito de cultura que adotei no estudo vai ao encontro de uma concepção mais ampla do citado conceito, tendo em vista a abordagem feminista que assume o estudo almejado, segundo o qual a ideologia machista transita na dinâmica das práticas sociais em todas as frações de classe (por vezes sob diferentes aspectos, mas se apresenta, mesmo em contextos específico, como práticas sexistas). A fim de exercer uma limitação do campo de estudo não me prestei à análise das relações sociais entre os sexos em frações de classes distintas, pois esse não é um dos objetivos do estudo, o qual tem, como já mencionado, como concepção que o sexismo ocorre em todos os grupos sociais.

O termo *cultura* se expressa no estudo não só como um “conjunto de ideias e valores”, mas “ideias e valores” elaborados pela humanidade e que nos constituem como seres sociais, ou seja, “o termo que expressa essa noção do humano produzir-se, produzindo cultura e sendo por ela produzida, é hominização” (CORTELA, 2006, p.43).

Gostaria de colocar também uma importante indagação presente nos estudos das ciências humanas em referência aos conceitos de cultura e ideologia. Afinal, o que é cultura e o que é ideologia, se as definições se apresentam de maneira tão próximas, isto é, como sistemas de representação simbólica da realidade, que o homem/a mulher constitui e que na mesma medida é constituído (a) por elas, ou seja, pela cultura e ideologia? Qual seria, então, a distinção entre os dois conceitos? O que, na verdade, os diferencia?

Para responder a tais interrogações farei uso das proposições de Whitaker (1988 & 2008). A pesquisadora apresenta cultura como uma ação de humanização do sujeito, através

da qual o homem ou a mulher se tornam sujeitos sociais; e ideologia, por sua vez, relaciona-se diretamente com a concepção marxista que revela o conceito de maneira pejorativa, pois são práticas que envolvem relações de poder entre os grupos sociais e, dessa forma, desumaniza. Para Whitaker (2008) a ideologia é algo que deve ser combatido.

Na busca por tal conceituação, a professora se refere às práticas sexistas (em relação à marginalização das mulheres) como “ideologia machista”, a qual encontra tensão e resistência no movimento social feminista. Whitaker (1988 & 2008) também desaprova o uso de *cultura do feminino e cultura do masculino*, preferindo o uso, nesse caso, do termo *subcultura*, ou seja, uma subdivisão que se realiza a partir do gênero dentro da cultura. Tais subculturas são constituídas, portanto, pelas diferentes expressões de gêneros dentro da cultura “ampla” de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, o conceito de cultura que se selecionou também se assimila ao conceito apresentado por Otaíza Romanelli (1978) e por Fiori (1986), assim como por Freire (1992) e Whitaker (2008), “cultura é humanização”:

E humanização, aqui, tanto no “processo que nos faz homens”, quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam. A história do homem, como história da cultura, é, assim, ‘o processo de transformação do mundo e simultaneamente do homem. (...) Por aí se vê que a cultura se define como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem; ela é o próprio modo de ser humano, “o mundo próprio do homem”. (ROMANELLI, 1978, p. 20).

Ressalto que Romanelli (1978) entende “bens culturais” como o resultado dos processos da cultura, assim, o meio transforma o homem e a mulher e o homem e mulher transformam o meio, ou seja, a cultura transforma o homem e a mulher e na mesma medida o homem e a mulher transformam a cultura.

Em síntese, o termo *cultura* é apresentado como um processo de humanização, integrado por um conjunto de regras, práticas, signos através dos quais o sujeito constitui-se

como ser social; a cultura modela a percepção do mundo e das relações sociais vivenciadas pelos sujeitos. A cultura se subdivide em *subculturas*, as quais representam a cultura de grupos distintos dentro de uma determinada sociedade e que se vinculam à forma de vida social, isto é, a cultura primeira, à “cultura ampla” que as constituem. O termo *cultura*, neste trabalho, sempre será associado a um processo de humanização através do qual o sujeito torna-se ser social; o termo ideologia, por sua vez, será associado às relações de poder existentes dentro da cultura e que objetivam a dominação de uma fração de classe sob outra.

1.5. Educação, Direitos Humanos e a Luta das Mulheres do Mundo

Gostaria de iniciar a presente conceituação com uma citação de Romanelli (1978, p. 23):

[...] a educação é a mediadora entre o gesto cultural propriamente dito e sua continuidade. Assim, na medida em que se transforma, pelo desafio que aceita e que lhe vem do meio para o qual volta sua ação, o homem se educa. E, na medida em que comunica os resultados de sua experiência, ele ajuda os outros homens a se educarem, tornando-se solidário com eles.

Nesta pesquisa, refiro-me à *educação*, assim como Romanelli (1978), como um processo que se vincula à cultura, historicamente situado, através do qual homens e mulheres, em coletividade, experienciam situações e as reproduzem com a finalidade de que outros também as experienciem, de forma prática ou teórica. A educação se vincula às práticas de transmissão e aperfeiçoamento da cultura na qual se desenvolve, sendo processos educativos:

[...] que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência material e espiritual. A educação é, portanto, fundamental para a socialização e a

humanização [...]; trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe a mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o ser humano faz história (ARANHA, 2006, p.67)

Sob tal aspecto, a educação ocorre de forma espontânea na dinâmica dos fatos sociais, realizando-se, em primeiro lugar, na família e na comunidade social, ou ainda é institucionalizada, ocorrendo em contextos determinados, tal como se procede nas escolas; os processos educativos são escolares e não-escolares.

Nesse aspecto, os estudos sobre educação devem estar associados à organização e história econômica, política e cultural dos povos em que se desenvolvem. No Brasil, por exemplo, os estudos sobre educação não podem deixar de levar em consideração três determinantes para o desenvolvimento da educação em nosso país, ou seja: colônia, escravidão e latifúndio: “[...] mais de três séculos de escravidão e patriarcalismo podem ser responsáveis pela criação de uma demanda típica de educação classista” (ROMANELLI, 1978, p.28).

Para Freire (1992), como para Fiori (1986) e Romanelli (1978), dentre outros (as), a educação pode e deve ser um processo de transformação do homem e do mundo. Freire concebe educação como uma prática que tem que ser problematizadora e possuir uma intencionalidade, que é a de despertar uma consciência verdadeira sobre a realidade social e as relações de poder existentes entre as frações de classes e, nesse sentido, deve ser uma educação contra-ideológica. A educação é, portanto, um processo de humanização: “Sua ação (em referência à ação do educador – *grifos meus*), identificando-se desde logo com a ação dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos” (FREIRE, 2005, p.71).

Os debates sobre educação se vinculam, em sua maior parte, às reflexões sobre a educação institucionalizada, isto é, sobre a educação escolar, mas os processos educativos também podem ocorrer em espaços não-escolares. Contudo, nesta exposição, o conceito de

educação será abordado em referência à *educação formal* (ARANHA, 2006, p.93), no que se refere especificadamente à educação escolar.

Ressalto, ainda, que me permiti chamá-la de educação escolar, e não instrução escolar (como alguns preferem denominar), por acreditar, primeiramente, que a escola possa ser um ambiente de humanização e, em segundo lugar, que no espaço da escola aprendemos não só conhecimentos formulados pela inteligência humana, mas também nos socializamos de acordo com a cultura e ideologia na qual estivermos imersos; educamos e somos educados (as) em coletividade. Dessa forma, tal atividade se expressa, na sociedade contemporânea, como uma prática integradora do conjunto de processos educativos vivenciados quotidianamente por mulheres e homens, portanto, serão aqui denominados de *processos educativos*.

Em síntese, o conceito de educação o qual selecionei vincula-se ao exercício de processos de ensino e de aprendizagem que não estão isolados da realidade social nem são simples reprodutores das ideologias, podendo e devendo desenvolver um discurso contra ideológico, estruturando-se para uma gestação de novas consciências sociais (ARANHA, 2006, p.88); tal conceituação fundamenta-se essencialmente na perspectiva freireana. A prática educacional não pode estar desvinculada de uma reflexão sobre a cultura, a política, a economia, isto é, sobre a história das relações sociais humanas.

Existem, ainda, algumas subdivisões que podem integrar a totalidade do conceito *educação*, porém, não me deterei em delimitar cada uma delas, apenas destacarei a que será objeto de reflexão e análise no estudo que desenvolvi. Trata-se da educação em direitos humanos; para tal, apresentarei o conceito e uma sucinta exposição história da luta pelos direitos humanos.

Os Direitos Humanos.

A concepção de direitos humanos relaciona-se com a concepção de direitos naturais, tendo um caráter filosófico, no qual o cristianismo se expressa como um dos primeiros a desenvolver tal teoria. A concepção de direitos humanos se contrapõe ao relativismo cultural, ao propor a universalidade dos direitos fundamentais humanos, isto é, são direitos, dos quais os sujeitos não podem ser despojados (as) e que se referem à primazia da sobrevivência digna de homens e mulheres em sociedade, respeitando-se as especificidades que compõem cada cultura.

A história dos direitos humanos é marcada pela elaboração de vários documentos que tentam viabilizar, ao menos teoricamente, uma sociedade justa e igualitária do ponto de vista jurídico e também em todos os âmbitos da vida social. Não me atarei a expor a história completa da evolução dos direitos humanos; farei apenas uma breve exposição sobre alguns documentos que se configuram como os de maior importância para a questão dos direitos humanos, detendo-me especialmente no tema da educação em direitos humanos no Brasil.

Realizando um breve histórico dos principais documentos que tentaram legitimar direitos que se apresentavam como fundamentais para a certificação da existência humana, conjugada a preceitos sociais que se relacionam a uma vida com dignidade e igualdade de deveres e direitos, revelam-se primeiramente na Inglaterra, através da *Magna Carta* (1215) que deu garantias contra a arbitrariedade da Coroa. Em 1776, a *Declaração Americana da Independência* surge apresentando os direitos naturais do ser humano, tendo como base a *Declaração de Virgínia* proclamada em 12 de junho de 1776, onde estava expressa a noção de direitos individuais. A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* é proclamada na França em 1789.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo, chocado pelas atrocidades cometidas no contexto da guerra, principalmente frente à ação nazista, cria a *Organização das Nações Unidas*, com o objetivo de promover a paz no mundo. Foi através da *Carta das Nações Unidas*, elaborada em 1945, que as nações expressaram a sua determinação em preservar as gerações futuras dos horrores da guerra. Em 10 de dezembro de 1948, a *Assembleia Geral das Nações Unidas* proclamou a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. E foi no contexto do período entre 1945-1966 que nasceram vários documentos, tal como a junção da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, os dois pactos efetuados em 1966, nomeados de *O Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos* e o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, bem como os dois protocolos facultativos do *Pacto dos Direitos Cívicos e Políticos*, que passam a constituir a *Carta Internacional dos Direitos do Homem*.

De acordo com Tosi (2008) “podemos identificar a confluência de várias correntes de pensamento e de ação, entre as quais as principais são o *liberalismo*, o *socialismo* e o *crístianismo social*. No período de ascensão da burguesia (séc. XVII e XVIII), surgem as doutrinas liberais, a partir de um movimento de reivindicação de maior liberdade e de representação política frente ao clero e a nobreza, culminando nas noções de *direitos individuais* (à liberdade, à propriedade e à segurança). Tosi (2008) comenta sobre a ineficácia dos primeiros modelos documentais de promoção dos direitos humanos de negros, mulheres e crianças, afirmando, ainda, que:

[...] ao mesmo tempo em que se proclamavam os direitos universais do homem, tomava um novo impulso o grande movimento de *colonização* e de *exploração* dos povos extra-europeus; assim, a grande parte da humanidade ficava excluída do gozo dos direitos. (TOSI, 2008).

Na metade do século XIX termina a era das revoluções burguesas, que se mostravam incapazes de promover, realmente, os direitos humanos. Nesse cenário surge o *socialismo*, amparado nos preceitos da Revolução Francesa. Tosi (2008) cita os movimentos revolucionários de 1848 (ano da publicação do Manifesto do Partido Comunista) como um acontecimento chave na história dos direitos humanos, pois se passa a reivindicar direitos antes alheios pela tradição liberal: direito à educação, ao trabalho, à segurança social, à saúde, etc; reivindicações que marcam as lutas operárias até a atualidade e nas quais se fundamentam os direitos humanos na contemporaneidade. Entretanto, mesmo as experiências socialistas de gestão do Estado não foram capazes de colocar em prática os direitos humanos.

Por fim, Tosi (2008) apresenta o *cristianismo social* e, em particular, à doutrina social da Igreja Católica, dado à sua doutrina ligada à fraternidade universal que também influenciou a elaboração dos direitos humanos. No entanto, segundo o autor, “a identificação da Igreja com as estruturas de poder da sociedade antiga e medieval fez com que os ideais da natural igualdade e fraternidade humana que ela proclamava não fossem, de fato, respeitados e colocados em prática” (TOSI, 2008).

Verifica-se, portanto, até na atualidade, que, embora tenha havido um avanço do ponto de vista da legislação que prevê a aplicabilidade de direitos que visem a valorização e o respeito ao ser humano, a legislação é:

[...] sempre dependente do meio social onde ela deve aplicar-se. O conjunto das tradições e costumes, a mentalidade coletiva e a situação do poder econômico privado condicionam fortemente a efetiva aplicação do ordenamento constitucional originalmente promulgado, quando não provocam a mudança do texto normativo. (COMPARATO, 2008).

A cultura e ideologia na qual a legislação se constitui influenciam sua atuação tanto no âmbito de sua própria redação e elaboração jurídica, quanto em sua atuação prática.

No Brasil, em 1956, criou-se o *Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana*, através de um projeto de lei do deputado Bilac Pinto; contudo, após duas semanas ocorreu o golpe militar que “rasgou a Constituição e praticou a violação sistemática dos direitos humanos por duas longas décadas” (MIRANDA, 2008). Recobrada a democracia, destaca-se a *Constituição de 1988* e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069), promulgado em 13 de junho de 1990.

Destaco, também, a Comissão de Direitos Humanos instituída, em 1995, pela Câmara dos Deputados e em 2003 a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, ligada ao Ministério da Justiça, que elaborou e teve o compromisso de executar o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)*, elaborado com a ajuda do Núcleo de Estudos da Violência da USP (Universidade de São Paulo). Cria-se, também em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, que elabora os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, posteriormente descritos. Em 2006, promulga-se a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340), anteriormente citada.

Feminismo e direitos humanos

As mulheres tiveram importância fundamental na elaboração de muitos dos referidos documentos e em tantos outros com a mesma finalidade. Na verdade, a luta feminista pode ser concebida como uma luta pela articulação e preservação de uma vida justa e digna para as mulheres, ou seja, para a constituição e respeito de seus direitos; a luta feminista pode, portanto, ser compreendida como uma luta pelos direitos humanos dessa parcela majoritária

* O I Programa Nacional de Direitos Humanos pode ser encontrado no site: <http://www.11conferenciadh.com.br/pndh/pndh1.pdf>. E o II Programa no site: <http://www.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>.

da população mundial.

Essa história também é marcada pela reivindicação de que os documentos que proclamavam a garantia de alguns direitos ditos fundamentais pelos Estados, incorporassem o discurso feminista, reconhecendo a necessidade da superação de uma sociedade marcada pelo patriarcado e pelo machismo.

Sinteticamente, apresento essa história de reivindicações da luta feminista em prol da construção de direitos que também atendessem às necessidades das mulheres do mundo.

Em 1791, dois anos após a Revolução Francesa, Marie Gouze, atriz, poetisa e teatróloga francesa, mais conhecida como Olympe de Gouges (1748-1793), pseudônimo que adotou, propõe a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**. O documento tem como inspiração a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão***, criada em 1789 e, por sua vez, serviu de base para a elaboração da *Declaração Universal dos Direitos Humanos****, aprovada pela ONU em 1948. Em 1793, Gouges foi guilhotinada, como tantas outras que agiram de modo contestador e que, em sua época, hastearam a bandeira feminista. Gouges já proclamava a consistência unilateral da *Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão*, que embora propusesse a universalidade dos direitos, era marcada por uma visão eurocêntrica e machista.

Em 1975, na Conferência do México, promulga-se a Década das Nações Unidas para as Mulheres, criando-se um contexto para o debate e a luta por igualdade entre homens e mulheres. Dez anos depois, dá-se a Conferência Mundial da Mulher de Nairobi e, em 1979,

* A *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* pode ser encontrada no site: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852>.

** A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria-%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>

*** A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

ocorre a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.

No Brasil, em 1985 cria-se o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; nessa época, os movimentos de mulheres no Brasil têm também um importante papel na elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Da mesma forma, muitas foram as iniciativas para que as mulheres tivessem seus direitos legitimados e colocados em prática; essa luta se expressou em políticas públicas e em tantas outras atividades que buscaram a superação do sexismo. Em 1990, na Conferência da ONU (Organização das Nações Unidas) em Beijing, que teve como temática principal os direitos humanos das mulheres, o Brasil aprova a Plataforma de Ação sobre a Mulher, a qual apresenta objetivos para uma ação interna no que se refere à situação da mulher. No Brasil e no mundo, portanto, os movimentos feministas (insiro aqui a nomenclatura no plural, em atenção à diversidade que integra tal movimento) expressam-se como uma luta em prol da fundamentação e proteção dos direitos das mulheres, isto é, um “fazer acontecer” de tais direitos na teoria e na prática.

Em 1993, na Conferência de Viena sobre Direitos Humanos, o discurso feminino ganha maior visibilidade. A Conferência reconhece que os direitos das mulheres são inalienáveis e parte vital dos direitos humanos. Essa conquista dá-se como fruto, dentre tantas lutas das mulheres do mundo, dos *16 dias de ativismo contra a violência de gênero*, uma coleta de assinaturas que reivindicava às Nações Unidas o reconhecimento dos direitos das mulheres, organizada pelo *Center for Women's Global Leadership*, além de atividades que visavam a elaboração de um projeto destinado a erradicar a violência contra as mulheres. Em 1992 ocorre também uma conferência em San José da Costa Rica, denominada “La Nuestra”, que reuniu 58 organizações da América Latina e Caribe, na qual se constituiu um grupo de

trabalho que elaborou uma proposta de Declaração de Direitos Humanos para as Mulheres; a iniciativa previa a colaboração de outros grupos e seus respectivos países.

No ano seguinte (1993), no Encontro Regional Preparatório da América Latina e Caribe, reuniu-se parte desse grupo de trabalho que deu prosseguimento à elaboração do referido documento, propondo, posteriormente, não mais a criação de um documento que promulgasse apenas os direitos das mulheres, mas sim a integração desses direitos à Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Ou seja, passam a propor a revisão da Declaração de 1948, com a intenção de aprimorá-la, fazendo com que incorporasse não só as reivindicações femininas, como também de todos aqueles e aquelas que não haviam sido contemplados anteriormente, segundo uma proposta de elaboração de um documento que estivesse atento à diversidade humana e que não privilegiasse nenhum segmento social, isto é, que promovesse um universalismo que não nascesse do eurocentrismo ou do patriarcado, que não “negasse muitos outros afirmando apenas um” (DORA & PIMENTEL, 1993, p. 40).

No contexto da revisão da Declaração de 1948, foi também bastante significativa a participação das brasileiras, através do encaminhamento a San José da Costa Rica, do documento “Violência de Gênero como Violação de Direitos Humanos”, além da participação das mulheres brasileiras em “La Nuestra” e o encaminhamento a Viena da *Carta das Mulheres Brasileiras à Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos* (1993).

Destaco, no Brasil, especialmente, a já citada Secretaria de Políticas para as Mulheres, criada em 2003, a qual possui, na atualidade, status de ministério. Dentre muitas ações, a Secretaria foi responsável pela elaboração e implantação do I e II Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, criados, respectivamente, em 2004 e 2008, configurando-se como documento orientador para a implantação de políticas públicas que visam à eliminação das desigualdades as quais sofrem a população feminina brasileira; tendo implantado, ainda, alguns programas: *Programa de Enfrentamento a Feminização das Dstas e Aids*, *Programa*

Pró-Equidade de Gênero, Programa Mulher e Ciência e Programa Gênero e Diversidade na Escola.

O *Programa Gênero e Diversidade na Escola* (2008) trata da promoção de um curso de formação para professores e professoras que atuam na educação básica, à distância, tendo como proposta principal informar e promover reflexões sobre as relações étnicas e de gênero na escola.

A Educação em Direitos Humanos

A exposição do desenvolvimento histórico da Educação em Direitos Humanos que se segue tem centralmente sua fundamentação no texto *Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectivas*, organizado por Vera Maria Candau (2000), por se tratar de um dos mais importantes apanhados históricos sobre a temática, além da citada autora se constituir como um dos referências teóricos deste estudo, pela relevância de seus trabalhos no campo da pesquisa sobre a Educação em Direitos Humanos.

Segundo Candau (2000, p. 07), o tema dos direitos humanos ganha força no Brasil a partir da década de 80, meio à promulgação da Constituição de 1988, que apresenta a pessoa humana como centro do sistema. Tal Constituição incorpora inclusive a questão de gênero, apresentando, segundo Kyriakos (2007), a concepção de homens e mulheres como parceiros e responsáveis por todos os âmbitos da vida social. No entanto, de acordo com Candau (2000, p. 72):

[...] a educação em direitos humanos, promovida de modo consciente e sistemático, é uma realidade recente no nosso país. Foi no contexto da transição democrática, depois dos anos duros da ditadura militar, que ela emerge no cenário educacional e social.

A Educação em Direitos Humanos, no período pós-ditadura militar, um período marcado pelo sentimento de reconstrução nacional, projeta-se como relevante para a criação de um novo Estado pautado pelos princípios éticos dos direitos humanos. A partir de 1985, pesquisadores (as), principalmente das questões jurídicas, de diferentes localidades do território latino-americano, passam a vislumbrar uma rede que promovesse “além dos trabalhos realizados em diferentes partes do país, estabelecesse relações também com profissionais e organizações de países limítrofes, como Uruguai e Argentina” (CANDAU, 2000, p. 74), apoiados pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica, pela UNESCO, Rede Latino-Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL).

Contudo, na década de 1990, com o acirramento do neoliberalismo na América Latina, o IIDH passa a não mais financiar economicamente o grupo, o que gera uma certa fragmentação das discussões realizadas até aquele momento. Nesse período, os grupos que estudavam e promoviam a Educação em Direitos Humanos advinham ideologicamente de uma linha política de esquerda, muitos desses vinculados a partidos políticos (CANDAU, 2000, p. 75).

Após a década de 1980, o movimento para uma Educação em Direitos Humanos caminha em busca da continuidade daquilo já realizado e também de sua ampliação.

Em 1995, como resultado do esforço coletivo de vários pesquisadores (as) e entidades, é constituída a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, a qual desde então apresenta importantes discussões para a sociedade brasileira, dentre as quais, a necessidade de uma delimitação de:

[...] conteúdos referidos aos direitos humanos, para que uma experiência/ proposta fosse considerada no âmbito da educação em direitos humanos [...], que superasse uma concepção bancária de educação e afirmando uma perspectiva problematizadora e libertadora (Paulo Freire). (CANDAU, 2000, p. 78).

O 1º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 2002 na Faculdade de Direito da USP promoveu o envio de um questionário aberto para 51 entidades que haviam participado do evento e o resultado da síntese desses questionários “situa sinteticamente o desenvolvimento do movimento em prol da educação em direitos humanos no plano internacional e nacional” (CANDAUI, 2000, p. 79), no qual teorias e métodos são discutidos e indicados, principalmente no que se refere à formação de professores (as).

No final da década de 1990 há a importante adesão do Governo Federal aos debates sobre a educação em direitos humanos, que se projeta, segundo Candau (2000, p. 81), em duas iniciativas: o Programa Nacional de Direitos Humanos e seus desdobramentos e a formulação por parte do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em 1996, em consequência da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em 1993 em Viena (Áustria), o governo brasileiro passa a desenvolver iniciativas nesse âmbito, e em 1996 acontece a 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, que se dá como resultado de uma série de Conferências estaduais e apresenta o anteprojeto do Programa Nacional de Direitos Humanos; a Conferência Nacional de Direitos Humanos, desde então, ocorre anualmente até 2004, quando se delibera sua realização bianual, acontecendo em seus intervalos encontros nacionais.

Na 8ª Conferência (2003), o evento passa a discutir a criação do Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos, sendo que a Conferência de 2004 ocorreu como uma continuação do evento anterior. Ao final das discussões, o plenário da 9ª Conferência aprovou a Carta de Brasília, com recomendações e diretrizes para a defesa dos direitos humanos, que admite vivenciarmos uma sociedade ainda sexista, expressando a necessidade da superação dessa realidade, colocando-se contra qualquer forma de violência ou marginalização de qualquer grupo social contra outro e expressando que os direitos fundamentais humanos só podem ser plenamente colocados em prática em um outro modelo de sociedade:

Queremos um outro mundo, uma outra lógica econômica e social, um mundo que se pautar pela centralidade e primazia dos direitos humanos. Sabemos que isso é possível. Sabemos que é mentira a idéia de que o mundo só se constrói a partir das bolsas de valores, a partir da garantia dos interesses dos bancos internacionais ou da racionalidade dos gabinetes diplomáticos guiados pela lógica do poder. (BRASIL, 2009, b).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (2003) foi desenvolvido pelo Ministério da Justiça e assessorado pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. O Plano inclui a proteção dos direitos dos historicamente oprimidos, inserindo-se a proteção pelos direitos das mulheres. São desenvolvidas, no mesmo contexto, várias iniciativas estaduais e municipais em relação à promoção de atividades que apresentassem uma reflexão sobre o tema dos direitos humanos, como a criação de Conselhos estaduais e municipais, que nem sempre atuam com a qualidade almejada, contudo, em algumas localidades, promovem importantes atividades, como a elaboração de materiais impressos que visam informar os cidadãos e cidadãs quanto à temática.

No âmbito da educação escolar, a incorporação dos Temas Transversais ao currículo nacional e a promoção da cidadania como seu tema central expressa a tentativa de incorporação de temas que provêm de demandas sociais, abrindo portas para uma importante reflexão: o papel da educação frente aos acontecimentos sociais e a necessidade de formação de pontos de vistas críticos sobre esses. Porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais pouco alteraram o cotidiano das aulas nas escolas brasileiras:

Na realidade, o processo de construção dos Parâmetros não envolveu de modo significativo os professores e muitos nem sequer chegaram, até o momento, a conhecê-lo e muito menos a assimilá-lo. Em geral, entre os docentes há bastante ceticismo em relação às sucessivas reformas curriculares, principalmente porque o discurso da melhoria da qualidade do ensino não vai, em geral, acompanhado de medidas efetivas de aperfeiçoamento das condições de trabalho dos docentes e de um salário digno. A condição dos professores de ensino público, no nível fundamental e médio, continua, na maior parte dos sistemas, bastante precária. (CANDAUI, 2000, p. 85).

Algumas iniciativas frente à necessidade de discussão de temas sociais e da promoção de uma educação voltada à cidadania, entretanto, foram colocadas em prática. Uma delas foi realizada por Paulo Freire quando estava à frente da Secretaria Municipal de São Paulo, no Movimento Escola Cidadã, onde, de acordo com Padilha (2005, p. 174), ensinava-se a “leitura do mundo”, visando ser uma alternativa ao projeto neoliberal de educação implementado no Brasil. Freire incorporou no currículo municipal paulista as questões referentes aos direitos humanos, através da busca por uma prática educativa que promovesse uma educação para a liberdade de homens e mulheres de suas condições de alienação, frente à historicidade de suas existências e à capacidade de alterarem suas próprias histórias.

Nessa época, foram realizados alguns projetos de Educação em Direitos Humanos em parceria com a Comissão de Justiça e Paz. Tal experiência perdurou até 1992 e “foi assinalado pelos responsáveis que as relações escolares mudaram e o processo de ensino-aprendizagem também” (CANDAU, 2000, p. 87). A experiência tem sido ampliada e aperfeiçoada para a época atual e para diferentes contextos; fato constatado, segundo Padilha (2005, p. 175), através do I Encontro Internacional das Escolas Cidadãs (I Eneic), realizado no Fórum Mundial de Educação, na cidade de Porto-Alegre-RS, em outubro de 2001. Padilha (2005) revela que a pedagogia freireana:

[...] que hoje se multiplica em inúmeras outras pedagogias, tem sido permanentemente lembrada nesse processo, não apenas como grande inspirador de novas ações e projetos, mas como um corpo de conhecimentos, como uma filosofia e uma práxis que nos convidam permanentemente a reinventá-las e a nos reinventarmos. (PADILHA, 2005, p. 175).

E, segundo Gadotti*, citado por Padilha (2005, p. 175):

[...] a Escola Cidadã e a ecopedagogia – uma pedagogia ética, estética, voltada para a construção de uma sociedade sustentável – sustentam-se no princípio de que todos, desde crianças, temos um direito fundamental de sonhar, de fazer projetos, de inventar [...].

Há, ainda, importantes iniciativas advindas de Universidades, tal como a incorporação de disciplinas que debatem o tema, como a realizada pela PUC-RIO, intitulada “Educação, Direitos Humanos e Cidadania”; desde 1995 a Universidade Federal da Paraíba também criou o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Direitos Humanos, promovido pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Uma outra iniciativa, que passa a existir desde 1997, ocorre na Universidade de São Paulo (USP), Cátedra UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, a primeira em língua portuguesa, através de um curso regular para os alunos de licenciatura, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação.

Há as experiências desenvolvidas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, através do Observatório de Direitos Humanos, do Congresso Latino- americano de Educação em Direitos Humanos e do Encontro de Direitos Humanos da UNESP; esses últimos ocorrem anualmente. Tanto o *Observatório*, como os Congressos e os Encontros organizados pela instituição, visam construir espaços de referência sobre o tema dos direitos humanos, atendendo às diretrizes do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A Universidade Federal de São Carlos também tem dado sua contribuição, através de cursos de extensão em direitos humanos; do Laboratório de Pesquisa-Extensão em Direitos Humanos/Direitos da Criança e do Adolescente, ligado ao Departamento de Terapia

* O livro no qual Gadotti faz a referida citação é *Um legado de esperança*, publicado pela editora Unesp, São Paulo, 2001.

Ocupacional; da Comissão de Direitos Humanos da UFSCar, criada em 1999, com a finalidade de promover ações em prol da formação em direitos humanos e legitimação de tais direitos junto à comunidade universitária. A UFSCar também participou da organização, em junho de 2008, do 3º *Encontro Internacional de Direitos Humanos UFPR-UFSCar e 6º Seminário Internacional Cátedra UNESCO de Cultura da Paz*, tendo como tema central os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Educação em Direitos Humanos; além de ter promovido outras atividades, como o evento *Direitos Humanos em Debate*, promovido em agosto de 2009 pela Pró-Reitoria de Extensão da universidade.

Em relação às discussões sobre gênero na UFSCar, cito a implementação do curso de extensão voltado para professores e professoras da rede estadual e municipal de educação básica pública, denominado “Gênero e Diversidade na Escola”, oferecido a partir de 2009 na modalidade a distância. É promovido, como anteriormente citado, pelo Ministério da Educação, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo resultado do envolvimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e do grupo de pesquisa “Corpo, Identidade Social e Estética da Existência”, coordenado pelos professores Richard Miskolci, Valter Roberto Silvério e Paulo Vieira. A proposta do curso é a de promover reflexões sobre gênero e diversidade sexual e racial na escola, com o intuito de dotar os professores e professoras participantes de metodologias educacionais que estejam em acordo com as referidas temáticas, promovendo a disseminação de atitudes de combate ao sexismo e ao racismo, no contexto educacional.

Existem diversas outras instituições acadêmicas que têm promovido atividades ligadas à discussão e promoção dos direitos humanos, havendo, também, iniciativas advindas da educação não-formal, como as que têm sido desenvolvidas pela instituição não-governamental *Novamérica*. De acordo com Candau (2000, p. 90), os Parâmetros Curriculares passam, de certa forma, a estimular que as universidades debatam o tema dos

direitos humanos. Já em relação às instituições não-governamentais, a autora acredita que haja “uma grande fragmentação e falta um trabalho mais orgânico e articulado, assim como uma abordagem ampla na perspectiva dos direitos humanos” (*Loc. Cit*).

Para Candau (2000 p. 94 a 99), a educação em direitos humanos, idealizada em um contexto histórico marcado pelo clima de mobilização social tem, na atualidade, o desafio de se desenvolver em outro contexto, marcado pelo acirramento das políticas e ideologias neoliberais.

Hoje, a educação em direitos humanos, de acordo com a referida autora, possui dois enfoques: o primeiro refere-se àquele que discute a temática dentro do modelo capitalista, sem questioná-lo, centrando os direitos dos cidadãos e cidadãs na participação nas eleições. O segundo, refere-se àquele que promove reflexões sobre os direitos humanos no âmbito da criação de um outro modelo de sociedade, pois tal enfoque avalia o sistema capitalista como um modo de organização sócioeconômico que possui em sua inerência o desrespeito cotidiano aos direitos fundamentais dos homens e mulheres e que, portanto, a educação em direitos humanos sem uma perspectiva da alteração desse sistema é falsa, dissimulada, tendo em vista que não se pode restringir os direitos políticos às eleições, por essas serem marcadas na atualidade pela midiaticização e pelas estratégias de marketing. Na questão pedagógica, o primeiro fundamenta-se na transversalidade e o segundo na interdisciplinaridade.

No entanto, de acordo com Candau (2000), os enfoques não são encontrados em estado puro. Nesse sentido, a autora revela a necessidade de que se busque a matriz predominante em cada abordagem e, sobretudo, a necessidade de fazer opções conscientes sobre em que diretriz se pretende trabalhar, considerando esse o principal desafio que a educação em direitos humanos tem que enfrentar nos próximos anos. Destaco que o presente trabalho não se guiará por tal concepção, já que se verificou, mesmo em tentativas de se colocar em práticas outros modelos socioeconômicos, desrespeitos contra os direitos

humanos, assim, entendo que o modelo socioeconômico não pode garantir a primazia de tais direitos, podendo, somente, propiciar melhores condições para que eles existam.

Outros importantes passos precisam ser também realizados, de acordo com Candau, tal como a necessidade de delimitação das experiências no âmbito da educação em direitos humanos e suas condições de ocorrência, uma maior articulação entre as diversas atividades na área dos direitos humanos, a promoção de uma fundamentação que dê suporte teórico-metodológico para tal educação e suas especificidades, o fazer com que as organizações não-governamentais possam participar, assim como toda a sociedade civil, mais amplamente da elaboração de projetos e políticas públicas diversas, não se constituindo apenas como executores (as), mas também como idealizadores (as).

Assim, o conceito de educação em direitos humanos que apresento refere-se a uma educação que prima pelo respeito à condição humana, em sua diversidade de cor, etnias, crenças, sexos, opções sexuais, gêneros e culturas. Que caminha ao encontro de uma educação que humaniza e realiza um movimento constante de aprimoramento das culturas, no que se refere à universalidade dos direitos fundamentais dos homens e mulheres; que promove a conscientização e a libertação da condição de oprimidos daqueles (as) que são quotidianamente marginalizados por ideologias que visam a manutenção do poder social de uma fração de classe sobre outra.

CAPÍTULO 2

O Letramento na Perspectiva da Educação em Direitos Humanos: a contribuição de Paulo Freire

Neste item busco estabelecer relações teórico-conceituais entre os estudos sobre aquisição da língua materna desenvolvidos por Paulo Freire e aqueles que cerceiam o conceito de letramento, verificando as contribuições de Freire para o desenvolvimento de procedimentos didático-metodológicos que compreendam o período de pós-alfabetização e também colaborem para as reflexões e práticas sobre a Educação em Direitos Humanos.

2.1. A Pedagogia dos Direitos Humanos: compreendendo a linguagem, compreendendo o mundo

De acordo com Padilha (2005, p.167), foi pensando nos oprimidos, nos (as) historicamente marginalizados (as), que Freire criou sua obra, na qual apresenta a educação como uma prática que pode auxiliar homens e mulheres na “libertação das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais, cuja superação passaria necessariamente pela educação como ‘prática da liberdade’ e considerada em sua radicalidade criadora”. O autor expõe a atualidade da filosofia freireana:

[...]ele mantém a sua coerência histórica e a mesma radicalidade dialética e democrática de quem, na década de 1960, denunciava a opressão e chamava a atenção para a necessidade de nos compreendermos como seres inconclusos que permanentemente transformam e são transformados pelo mundo em que vivemos (PADILHA, 2005, p. 167).

Para Padilha (2005, p. 168 e 169), *as pedagogias freireanas* (do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação) e a experimentação e comprovação da educação libertadora na práxis como educador e homem público que Paulo Freire desempenhou, revelam como ele entendia a Educação em Direitos Humanos. Padilha chama a atenção, ainda, para uma importante proposição de Freire, com base na obra “Pedagogia da autonomia”, ou seja, Paulo Freire fala-nos da “rigorosidade metódica e da prática educativa e da relação dialética e dialógica entre o ensino e pesquisa” (PADILHA, 2005, p. 169) e que todos os saberes disseminados por Freire “têm relação direta com uma educação que trabalha e contempla, no seu cotidiano, os direitos humanos” (PADILHA, 2005, p. 169).

Todas as categorias freireanas:

[...] a criticidade, a estética, a ética, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento de todas as pessoas, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana [...] (PADILHA, 2005, p. 170).

Têm relação, segundo Padilha (2005, p. 170), fundamental com uma educação em direitos humanos, pois “nos ensina a lutar pelos nossos direitos e a tornar o processo educativo mais plenamente humano – enquanto criação cultural (*Op. cit.*, p. 170).

Segundo Padilha (2005, p. 70):

Paulo Freire valoriza os direitos humanos quando, por exemplo, fala que a sua justa ira fundamenta-se na “negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (...). Também nos convida a denunciar a impunidade, a negar qualquer tipo de violência, e a nos colocarmos “contra a mentira e o desrespeito à coisa pública” (idem: 61), ou contra a falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança ou, ainda, contra a falta de esperança da ideologia neoliberal e da insensatez

dos poderosos, que tentam a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, naturalizar a miséria, a pobreza, e, disfarçadamente, impedir “a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e não de não crer, do direito à segurança e à paz” (FREIRE, 2000: 130*).

O autor revela-nos que a educação libertadora de Paulo Freire é estruturada, em sua teoria e prática, através de uma educação em/para os direitos humanos.

Freire dissemina através de suas pesquisas e reflexões a concepção de uma educação que não apenas se constitua através de práticas de ensino e de aprendizagem, mas que caminhe ao encontro de uma educação humanizadora que, para o autor, deve ser aquela que faça o (a) educando (a) - sendo esse (a) oprimido (a) socialmente por determinadas frações de classe - transpor o estado de alienação (não-consciência das ideologias que permeiam as relações sociais) para o estado de criticidade (consciência de sua condição de oprimido), fazendo-se consciente da historicidade de sua permanência, ou seja, de seu “estar sendo no mundo” (FREIRE, 1992) e sua conseqüente capacidade de “mover-se”, isto é, alterar sua realidade, que é histórica e social.

Freire, que não se considerava marxista (fato revelado por ele próprio na obra “Pedagogia da Esperança” – ver descrição bibliográfica nas referências deste trabalho), assume, contudo, a concordância de que há uma luta permanente entre as frações de classe sociais e propõe a educação, em seus procedimentos de alfabetização e de pós-alfabetização, como um vital mecanismo para elevar aqueles (as) que

se encontram subjugados, “encarcerados”, “incorporados” pela visão do dominador, isto é, pelas frações de classe economicamente privilegiadas, à sua libertação.

Para Fiori (1986) também “Educação e conscientização se implicam mutuamente. A

* A citação realizada por Padilha refere-se à obra “*Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*”. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

conscientização é o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência. [...] Educar, pois, é conscientizar [...]”. De acordo com Fiori (1986), as estruturas sociais podem aprisionar ou propiciar a libertação dos homens e mulheres e, cabe à educação, “desmontar o sistema de dominação” (FIORI, 1986, p.03).

A autora apresenta a conscientização como o processo de reflexão da consciência, e, consciência, como o próprio ato de existência. A consciência do homem e da mulher, em suas subjetividades, está sempre em contato com outras consciências, sendo, dessa forma, *intersubjetividades*. Ao agir no mundo, o homem e a mulher também atuam objetivamente, estando, tal objetividade, em constante contato com outras, criando uma objetividade comum; assim somos “uns com os outros no mundo” (FREIRE, 1992) no pensar e no agir.

Em sua objetivação, quando o sujeito perde sua subjetividade, ou seja, sua condição de sujeito da própria história, desconhecendo a história de sua própria existência, “a consciência passa a ser prisioneira de um mundo de outras consciências” (FIORI, 1986, p. 06), isto é, a consciência é dominada por valores que proveem de determinadas frações de classe; esse processo de dominação é a *alienação*.

Para Freire (1992), como para Fiori (1982), contudo, o saber, isoladamente, não liberta o sujeito; é necessária a luta por uma mudança das estruturas socioeconômicas, é necessário agir e não só conhecer, é preciso materializar o pensamento, é preciso agir na prática. E, para desencadear o processo de *desalienação*, a educação exerce um papel de grande importância, pois pode desmistificar valores impostos ideologicamente. Para tal, a escola não pode promover um ensino para a adaptação, que legitime a dominação das consciências; deve propiciar, sim, um “aprendizado em que aprender não é receber, repetir e ajustar-se, senão participar, desadaptar-se e recriar” (FIORI, 1986, p. 9). Para Fiori (1982, p. 10) há dois tipos de educação: a funcional (que promove a adaptação) e a conscientizadora (que liberta, que desadapta).

Nesse sentido, Paulo Freire, visando o exercício de uma educação libertadora/conscientizadora, idealiza os chamados “Círculos de Cultura” e os “Temas Geradores”, sendo o primeiro um conjunto de procedimentos metodológicos que se baseiam na análise da conjuntura em que se desenvolvem determinados textos e sua posterior análise textual propriamente dita, realizando algo que se aparenta na atualidade com os estudos da Análise do Discurso.

Isso porque os Círculos de Cultura têm como objetivo revelar os acontecimentos históricos em que o homem e a mulher se desenvolvem e as ideologias que perfazem as atividades humanas, objetivando revelar, sobretudo, os porquês da realidade social e a capacidade do sujeito de alterar os rumos da história que o constitui e que é constituída por ele. Em tal procedimento, os (as) alunos (as) devem sentar-se em círculo juntamente com o (a) educador (a) e, através dessa estrutura, ambos (educandos/as e educadores/as) devem se sentir alunos (as) e também professores (as), pois na ótica freireana, todos e todas devem aprender e ensinar em coletividade.

Freire cunha o termo “educação bancária” para designar a prática docente que se fundamenta apenas na transmissão de conhecimento, sem levar em consideração que o (a) aluno (a) também traz consigo conhecimentos e experiências que contribuem para a sua aprendizagem e para a aprendizagem alheia.

E, para o autor, a base para a referida metodologia deve ser o diálogo e se fundamentar em alguns procedimentos que, em síntese, no processo de alfabetização, correspondem a um levantamento do universo vocabular, ou seja, das palavras que estão mais presentes no cotidiano dos alunos e alunas, e em seguida partir para a escolha das palavras geradoras, isto é, aquelas palavras que centralmente representam o campo lexical do (a) aluno (a); tais palavras devem, segundo a teoria freireana de alfabetização, ser escolhidas de acordo com a relevância fonêmica e com seu engajamento na realidade social, cultural e política dos

(as) alunos (as). Posteriormente, constituem-se os Círculos de Cultura, formados por pequenos grupos de alunos (as), com a coordenação de uma pessoa, que não precisa necessariamente ser um (a) professor (a). Em seguida, apresenta-se a representação gráfica das palavras, sendo que essas pertencem ao universo vocabular dos educandos (as), ou seja, às suas experiências de vida.

Através de tais procedimentos pretende-se gerar temas correlatos que devem suscitar reflexões sobre o contexto de existência dos (as) educandos (as), dando origem aos “Temas Geradores”, que são os assuntos que devem partir da realidade social e cultural na qual os (as) educandos (as) estão inseridos (as), que podem ter a potencialidade de gerar debates e reflexões sobre determinados contextos.

Outro importante procedimento é a reunião de todo o material possível para ampliar a consciência e experiência dos educandos (as), para que eles (as), em seguida, visualizem a palavra e iniciem o processo de decodificação (leitura) e reconstituição (escrita) da mesma; tal material pode ser constituído a partir de diferentes suportes, tais como fotos, anúncios publicitários, poemas, etc. O objetivo é o de criar situações existenciais de reflexão, que estão relacionados com a vida dos (as) educandos (as). Freire também idealiza um processo semelhante para o período de pós-alfabetização, que deve estar relacionado, nessa etapa, ao texto e não mais à palavra.

Assim, Freire (1983, p. 111) concebe o processo de alfabetização: “... a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação”.

As atividades de alfabetização e de pós-alfabetização devem partir da consciência da realidade do (a) educando (a), mesmo que essa seja uma consciência deturpada, permeada de

ideologias que apresentam a “sombra do opressor” no oprimido, para, posteriormente, ir ao encontro de outras consciências sobre a realidade social.

Não discutirei, neste trabalho, um certo caráter empírico que parece guiar os procedimentos de alfabetização idealizados por Freire, pois o objetivo desta análise é focar as reflexões freireanas que se referem especificadamente à necessária contextualização dos conteúdos e a impossibilidade de exercer uma prática educativa que seja apolítica. Essencialmente, o trabalho guia-se pela perspectiva freireana de que para formar um sujeito alfabetizado (e diria aqui, letrado) não basta dotá-lo da capacidade de decodificar e reconstituir palavras, mas sim dotá-lo (a) da capacidade de relacionar a grafia ao significado dessa e, sobretudo, a seu contexto de produção, ou seja, que o (a) aluno (a) seja capaz de interpretar a língua e fazer uso dela com proficiência através de um ponto de vista crítico.

Freire utiliza o termo “palavramundo” para designar a vital associação existente entre o signo linguístico e o contexto de produção dos enunciados, pois a palavra ganha significado em contextos histórico-culturais determinados. Assim, não basta, ao ensino de língua materna, pautar-se em uma prática de codificação e reconstituição das palavras, pois é necessário, para a formação de alunos (as) que realmente possam fazer uso da linguagem em diferentes situações, para diferentes finalidades, haver uma compreensão crítica dos contextos sociais nos quais os enunciados ocorrem, desenvolvendo uma problematização da realidade social, por meio da relação “mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto” (FREIRE, 1992, p. 106).

Para Freire (1983, p. 95) é a “criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática”, para alcançá-la devemos exercer, de acordo com o autor, uma educação não somente pautada na palavra, mas, sobretudo no diálogo, trocando ideias (não ditando-as) , debatendo ou discutindo temas (não discursando), trabalhando *com* o (a) educando (a), e não *sobre* o (a) educando (a), propiciando meios para que o (a) aluno (a) seja autêntico (a) e não

impondo-lhes ordens, e que ao fim, dotemo-lo (a) da capacidade de recriar, reinventar, e não apenas se acomodar ao que é lhe dado (FREIRE, 1983, p. 96); para o autor é necessário que o (a) educando (a) primeiramente compreenda as relações sociais para poder compreender a linguagem humana em diferentes modalidades.

Freire elabora, portanto, uma importante contribuição para as reflexões sobre o letramento. Quando o autor escreveu seus estudos relacionados à alfabetização, o referido termo (letramento) ainda não havia sido cunhado, contudo suas reflexões revelam uma compatibilidade com o termo.

As proposições freireanas sobre a alfabetização, ao se associarem a uma concepção de tal procedimento interligado a elaboração da criticidade do (a) educando (a), através de sua inserção plena no universo da linguagem, dotando o (a) aluno (a) da capacidade de decodificar, reconstituir e interpretar criticamente palavras, frases e textos; relaciona-se, de certa forma, ao conceito contemporâneo de letramento.

É necessário *algo mais* para o (a) educando (a) atingir o estágio pleno da alfabetização e, na atualidade, tal estágio denomina-se “letrado (a)”, isto é, aquele (a) que consegue usar com proficiência a linguagem de acordo com suas diversas necessidades comunicativas, de maneira a criar e interpretar as situações sociais e traduzi-las por meio da linguagem oral ou escrita. Para Freire, esse “algo mais” é a criticidade, a capacidade de interpretar o mundo. Ambos os conceitos, portanto, admitem que não basta para o (a) educando (a) somente saber decodificar e reconstituir símbolos gráficos, para as duas concepções a *interpretação e recriação contextualizada da linguagem* é a nota fundamental do processo de aquisição da língua. Paulo Freire, entretanto, enfatiza a conscientização política, ressaltando a responsabilidade ética de formar alunos e alunas críticos frente aos acontecimentos sociais.

Inserir-se nesse contexto, ou seja, o da formação para a constituição de alunos e alunas conscientes e críticos frente os acontecimentos sociais, não só a disciplina de Língua Portuguesa, responsável pelos procedimentos de alfabetização, pois para Freire, todas as disciplinas, na impossibilidade de uma prática pedagógica que seja neutra, devem assumir a diretividade do ato de aprender ou de ensinar: “E não me diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política” (FREIRE, 1992, p.79). E qual seria tal diretividade? Para o autor, homens e mulheres têm uma vocação para a humanização e a educação deve *direcionar-se* para esse fim: “vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto da história, a distorção da vocação” (FREIRE, 1992, p.99). “Humanização” é entendida como o desenvolvimento do sujeito ao encontro do aprimoramento das relações sociais.

E, na medida em que a *práxis* educativa deve *direcionar-se* para dotar homens e mulheres da compreensão do caráter histórico de suas existências, de seu “estar sendo no mundo”, da consciência de seus deveres e direitos fundamentais, da promoção ética da justiça social, a perspectiva freireana associa-se, ainda, à prática de uma educação para os direitos humanos:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2009).

Constituir alunos e alunas letrados, no âmbito do presente trabalho, relaciona-se com o ensino de técnicas de produção textual que viabilizam ao aluno e aluna elaborar

determinados gêneros textuais, tais como os artigos de opinião. Relacionando-se, ainda, à elaboração de uma visão crítica dos (as) alunos (as) sobre a sociedade, no que se refere à luta feminista na contemporaneidade. Busquei alhear o letramento à luz da diretividade ética da educação em direitos humanos.

No projeto escolar descrito, os (as) educandos (a) puderam desenvolver suas habilidades leitora e escritora, ao mesmo tempo que tomavam consciência ética frente à realidade social das mulheres no mundo, compreendendo e acolhendo a necessidade da luta feminista perdurar na atualidade.

Os estágios da consciência

Freire concebe o processo que transita da alienação do sujeito para um estágio em que esse (a) torna-se plenamente consciente da realidade social, através de algumas etapas: 1) Consciência semi-intransitiva, 2) Consciência transitiva-ingênua, 3) Consciência crítica.

No primeiro nível de consciência não se consegue captar a autenticidade dos fatos, os homens e mulheres mostram uma percepção da realidade como “destino imutável”, não se dando conta da historicidade de suas existências. Para Freire (2000, p.68), “o que pretendemos significar como a consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de apreensão”, referindo-se à capacidade de discernimento de homens e mulheres. Freire usa, ainda, o termo “consciência mágica” para denominar esse nível: “A intransitividade produz uma consciência mágica. As causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições. (...). A consciência intransitiva responde a um desafio com ações mágicas, porque a compreensão é mágica” (FREIRE, 1983, p.39).

Porém, tal consciência não leva o homem e a mulher ao fechamento completo, ou seja, à incapacidade de migrar para outros níveis de compreensão da realidade, pois, para o autor, “o homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto” (FREIRE, 1983, p. 60) a novos conhecimentos, a novas práticas; daí ser denominada “*semi-intransitiva*”, isto é, não completamente intransitiva.

O segundo nível se refere a uma consciência constituída pela submissão; constitui-se pela satisfação com as informações que são apresentadas, e o indivíduo não se julga capaz de fazer mudanças: a realidade ainda é o “destino imutável”. Nessa consciência, a ingenuidade é algo constante, caracteriza-se pela simplicidade na interpretação dos fatos; homens e mulheres são ingênuos (as) ao assimilarem as informações como sendo sempre verídicas, não atuando de maneira a investigar aquilo que lhes é dado como fato concreto. Contudo, o diálogo se expressa de maneira mais abrangente nessa fase do que na fase anterior, entretanto, ainda deturpado e distorcido. Outro comportamento característico desse nível é o fatalismo.

Tal etapa pode caminhar ao encontro da consciência crítica (o que seria o desejável), todavia, de acordo com a vivência do (a) educando (a) pode migrar para uma *consciência fanática*, “cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio da acomodação, o ajustamento, a adaptação” (FREIRE, 1983, p. 106). A consciência fanática é, para Freire, a mais perigosa, constituindo-se como uma consciência desumanizada, característica da massificação, pois o sujeito passa a seguir prescrições como se fossem suas, tornando-se objeto e não propriamente sujeito, temendo a liberdade, mesmo que fale dela.

O último nível configura-se pela aquisição de uma consciência da historicidade dos fatos e de que o homem e a mulher podem alterar os rumos da história. Nesse nível, os fatos são analisados de maneira indagadora, investigativa e sem preconceitos. É a consciência plena da realidade e de que os fatos podem ser apresentados de forma distorcida e que, portanto, o ato investigativo é sempre necessário. Para a aquisição desse último nível, é necessária uma

educação que prime pela reflexão, pela investigação da realidade, pela não aceitação dos fatos tais como são apresentados, que forme pessoas questionadoras e críticas, no sentido de serem conscientes de sua capacidade de transformar a realidade.

Para viabilizar o percurso da consciência deturpada para a consciência crítica, Freire (2005) propõe *uma ação dialógica* ou *ação cultural* (FREIRE, 2004, p. 121 a 126), ou seja, práticas que envolvem metodologias educacionais, visando que o oprimido “enxergue-se” como tal, podendo mensurar seu papel de oprimido, como também o daquele que o oprime. Tais metodologias estão relacionadas às práticas dos Círculos de Cultura.

É certo que, como toda a teoria é historicamente datada, ou seja, constituída tendo como base um contexto histórico-social, a teoria freireana assim também o é; fato reconhecido pelo autor (FREIRE, 1983, p. 35), dessa forma, destaco que o que se pretendeu exercer durante os Círculos de Cultura realizados na escola *Prof. Dorivaldo Damm* foi uma releitura da teoria/metodologia/filosofia freireana na perspectiva de uma situação de pós-alfabetização dos educandos e educandas da citada escola, segundo uma abordagem que elencou como foco de diálogo e ação a questão da mulher na contemporaneidade.

Acredito, porém, que há similaridades entre o momento histórico vivenciado por Freire e o atual, pois, como antes, os pobres, as mulheres, as crianças, os negros, os indígenas, os idosos, os portadores de necessidades especiais, entre outros e outras, continuam a vivenciar a “sombra do opressor”. Nesse sentido, a filosofia freireana ainda faz-se atual, ao conceber a educação como uma ferramenta (não a única, nem a grande solucionadora dos problemas sociais, mas de grande importância) para a elevação do sujeito de uma consciência deturpada da realidade para uma consciência crítica, na qual exista a compreensão e a ação de uma integração no/com o mundo, que é a “capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1983, p. 42), afastando-se do ato de acomodar-se, adaptar-se passivamente.

CAPÍTULO 3

A Análise dos Dados

Exponho neste capítulo as diferentes modalidades metodológicas utilizadas para a construção e coleta dos dados e como se desenvolveu, no decorrer das vivências, a análise dos dados gerados.

3.1. A entrevista inicial

Delimitei, para a análise das entrevistas, algumas unidades de registro que foram categorizadas devido aos temas e subtemas mais frequentes que surgiram a partir da análise preliminar das entrevistas iniciais. Assim, tais unidades foram definidas *a posteriori* e se relacionam a alguns dos principais desafios da luta feminista atual, conforme documentos emitidos pela Marcha Mundial de Mulheres (2008), e apresentam, segundo Freire (1992), a “sombra do opressor”, ou seja, a ideologia machista presente em homens e mulheres.

A Marcha Mundial de Mulheres é um movimento internacional de mulheres que teve início em uma marcha realizada em junho de 1995, na qual cerca de 850 mulheres percorreram 200 km entre Quebec e Montreal no Canadá, protestando contra a pobreza. Em 2000, como consequência do ato, ocorreu uma campanha entre 8 de março e 17 de outubro, em que 6 mil grupos de 159 países aderiram à Marcha Mundial das Mulheres e foi feito um abaixo-assinado com mais de 5 milhões de assinaturas apoiando as reivindicações das

mulheres. O documento foi entregue à ONU (Organização das Nações Unidas) e desde então esse movimento vem se fortalecendo, viabilizando a criação de outros movimentos feministas implicados na Marcha Mundial das Mulheres.

As categorias referidas foram formuladas, principalmente, por meio de dois documentos internacionais fundamentais da luta feminista: *As 17 reivindicações da Marcha Mundial de Mulheres* (2008)*, principalmente o conteúdo dos itens 8, e 9:

8. Que os países reconheçam, nas suas leis e ações, que todas as formas de violência contra as mulheres são violações dos direitos humanos fundamentais e não podem ser justificadas por qualquer costume, religião, prática cultural ou poder político. Portanto, todos os países devem **reconhecer o direito da mulher de decidir sobre a sua vida**, seu corpo e sobre as suas funções reprodutivas.

9. Que os países implementem políticas, planos de ações, programas e projetos eficientes, com recursos financeiros e medidas adequadas, para combater a violência contra as mulheres. **Os países devem tomar todas as medidas possíveis para acabar com os valores patriarcais e sensibilizar a sociedade para a democratização da estrutura familiar.**

Esses planos de ações devem incluir, especialmente, os seguintes elementos: prevenção; **educação pública**; punição; tratamento para agressores; pesquisas e estatísticas sobre formas de violência contra as mulheres; assistência e proteção às vítimas; campanhas contra a pornografia, o proxenetismo e as agressões sexuais, em especial contra crianças; **educação não sexista**; acesso fácil ao sistema de justiça criminal e programas de treinamento para juízes e polícias; **combate à homogeneização de culturas e à transformação de mulheres em mercadorias pelos órgãos de comunicação para servir às necessidades do mercado.**

E da *Carta Mundial das Mulheres para a Humanidade* (2008) *, a qual, dentre muitas reivindicações, clama pelo reconhecimento das atividades domésticas como sendo atividades econômicas que geram riqueza e que devem ser valorizadas e partilhadas com os homens; que as mulheres devem ter plena liberdade frente às decisões sobre seus corpos e vidas, e que nenhum costume, tradição, religião, sistema econômico e político devem servir como justificativa para a realização de qualquer forma de preconceito, discriminação ou violência contra a mulher.

* *As 17 reivindicações da Marcha Mundial de Mulheres* e a *Carta Mundial das Mulheres para a Humanidade* podem ser encontradas no site: www.sof.org.br/marcha/.

A partir da análise das reivindicações históricas dos movimentos sociais de mulheres, que se expressam como desafios para a luta feminista contemporânea, também destacados em pesquisas, como, por exemplo, as realizadas no Brasil por Saffioti (1987) e Whitaker (1988), que na década de 1980 já denunciavam a repressão vivenciada pelas mulheres desde a primeira infância, é que formulei as categorias de análise dos dados coletados, tendo como base, também, conforme anteriormente citado, os temas e subtemas mais frequentes nas entrevistas. Portanto, seguem os conteúdos semânticos, que se configuram em três eixos de análise das entrevistas iniciais e finais:

1. **Representação dos homens e mulheres no exercício dos trabalhos e brincadeiras** – os educandos e educandas manifestaram o pensamento de que as mulheres devem exercer atividades relacionadas ao cuidado com o lar e com os (as) filhos (as), isto é, as atividades femininas devem ser executadas, em sua grande maioria, dentro de casa; e os homens devem exercer atividades que garantam o custeio financeiro da família, ou seja, suas atividades devem ser, na maioria dos casos, exterior ao ambiente doméstico. Sob o mesmo aspecto, representavam os homens como sujeitos aptos a desenvolverem atividades que exijam maior força física, enquanto o trabalho feminino é tido como mais fácil e que exige menos esforço físico. No universo infantil das brincadeiras, as meninas devem promover brincadeiras que se associem simbolicamente com a casa e com a família, tal como brincar de casinha; já os meninos devem promover brincadeiras que se associem às atividades esportivas ou a aparatos tecnológicos, tal como brincar de futebol ou carrinho, respectivamente.
2. **Representação comportamental da identidade masculina e feminina** - nessa categoria se inserem as representações relacionadas ao cuidado com o corpo

feminino, no sentido de apresentar a mulher como um sujeito que deve estar mais preocupado com a aparência estética do que o homem e deve seguir determinados rituais de embelezamento a fim de corresponder, isto é, agradar, aos anseios masculinos. Nesse item também se inserem as argumentações que vão ao encontro de expressar pensamentos que idealizam as mulheres como objetos a serem olhados e tutelados pelos homens, caracterizando as mulheres como seres fracos (sensíveis) que devem estar sob cuidado constante da virilidade masculina; assim, tal perspectiva desconsidera a força e autonomia feminina. Insere-se, ainda, o pensamento de que é função dos homens o custeio financeiro da casa (esse item também se vincula à categoria anterior), desconsiderando a inserção das mulheres no mundo do trabalho, vinculando-a como dependente, isto é, subjugada ao trabalho remunerado masculino.

3. **Pensamentos sobre a luta feminista na contemporaneidade** - Na opinião do (a) educando (a), as mulheres já possuem igualdade de direitos em relação à vida dos homens, assim vivenciamos uma sociedade com total equidade no âmbito das relações entre os sexos.

De acordo com as categorias descritas, sintetizei-as da seguinte forma:

1. Divisão das atividades sociais;
2. Identidade feminina e masculina (Identidade de Gênero) e
3. A luta feminista na atualidade.

Quando os educandos e educandas manifestaram alguns dos pensamentos e valores descritos que se relacionam a uma das categorias formuladas, tais alunos e alunas poderiam revelar uma visão feminista das relações entre os sexos, ou seja, imaginar que os homens e

mulheres devem partilhar as atividades domésticas, que as mulheres são tão fortes e capazes como os homens para desenvolver qualquer tipo de atividade profissional e que as mulheres ainda têm muito o que reivindicar, haja vista a realidade ainda chocante de casos de inúmeras formas de violência e preconceitos contras as mulheres. Contudo, os educandos e educandas revelaram, na maior parte das ocorrências, pensamentos e valores que ainda manifestam a presença da ideologia machista em seus discursos.

O Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Elaborei um questionário bastante sucinto, o qual foi respondido pelos sujeitos da pesquisa, com a finalidade de que pudesse apresentar sinteticamente o perfil de tais alunos e alunas. Destaco que os sujeitos A, B, C e D são do sexo feminino e os sujeitos E, F, G e H do sexo masculino.

O roteiro incluiu as seguintes perguntas:

1. Qual é a sua idade?
2. Onde e com quem você mora?
3. Qual é a sua descendência familiar?
4. Qual é a sua religião?
5. Qual é sua cor?

Eis as respostas elaborados pelos próprios alunos e alunas:

Aluna A

1) Nasci no dia 24/09/1996. 2) Moro no Bairro do Pinhal, com os meus pais. 3) Sou descendente de italianos, portugueses, indígenas e africanos. 4) Sou católica. 5) Branca.

Aluna B

1) Nasci dia 28/01/1997. 2) Moro no bairro Nova Limeira, com meus pais. 3) Não sei a minha

descendência. 4) Sou evangélica. 5) Sou parda.

Aluna C

1) Nasci no dia 19/09/1996. 2) Moro no bairro Nova Limeira, com meus pais. 3) Tenho descendentes indígenas e espanhóis. 4) Sou católica. 5) Sou negra.

Aluna D

1) 12 anos. 2) Jardim Nova Limeira. 3) Descendentes de italianos. 4) Religião católica. 5) Parda.

Aluno E

1)Nasci dia 20/03/1997. 2)Moro no bairro do Pinhal, com a minha mãe (*os pais do aluno são divorciados*). 3)Italiano e indígena. 4)Sou católico. 5)Branco

Aluno F

1) Eu tenho 11 anos. 2) Moro no Pinhal, com meus pais e irmão. 3) Não sei. 4) Evangélica. 5) Branco.

Aluno G

1) 11 anos. 2) Moro no bairro Nova Limeira, com meus pais e mais três irmãos. 3) Não sei. 4) Evangélico. 5) Negro.

Aluno H

1) Nasci 23/09/1996. 2) Moro no Pinhal, com meus pais e meus irmãos. 3) Portugueses e italianos. 4) Evangélico. 5) Pardo.

Verifica-se que os (as) alunos (as) possuíam, no momento de coleta/construção dos dados, entre 11 e 12 anos; quatro moravam na zona rural de Limeira e quatro moravam na zona periférica, haja vista que os bairros citados, com exceção do bairro denominado *Nova Limeira* (que fica na zona periférica da cidade de Limeira/SP), localizam-se na zona rural. Pode-se observar que quatro se declararam católicos e quatro evangélicos e, em relação a suas cores, três declararam-se pardos, três brancos e dois negros. Assim, ao selecioná-los (as), pretendi compor um grupo heterogêneo, isto é, intermulticultural.

Busquei selecionar, ainda, alunos e alunas que atendessem às três categorias descritas, entretanto, verifiquei a necessidade de atender, primeiramente, a outros critérios de seleção, tais como a boa frequência escolar, a ativa participação em sala de aula e o desejo do aluno ou aluna e de seus respectivos responsáveis legais em participar da pesquisa. Dessa forma, sem desconsiderar o perfil discente inicial desejado, ou seja, selecionar sujeitos que manifestassem posturas sexistas frente às identidades e relações entre os sexos, escolhi alunos e alunas que manifestavam ao menos duas das categorias elaboradas e que atendessem aos itens citados (boa frequência escolar, ativa participação em sala de aula, etc.), mediante também à intenção de compor um grupo heterogêneo, conforme citado.

Nenhuma das meninas que integravam a turma de alunos (as) da sala de aula onde o projeto foi desenvolvido apresentou a terceira categoria. Encarei o respectivo fato de forma positiva, pois notei uma sensibilização das meninas presentes na turma em relação à condição da mulher, e diria mais, “um sentir na pele” as mazelas que ainda afligem a população feminina mundial.

O quadro apresentado na sequência demonstra alguns trechos retirados da entrevista inicial (ver roteiro da entrevista em anexo) realizada com o grupo em análise. Tais trechos foram organizados de acordo com as categorias anteriormente descritas, os quais demonstram pensamentos sexistas por parte dos alunos e alunas ao responderem às questões. As questões

abaixo geraram dados para o enquadramento de determinadas respostas nas categorias 1 e 2 do quadro:

- Para você, o que é ser um menino e o que é ser uma menina? Isto é, quais são as características comuns em um menino e quais as características comuns em uma menina?
- O que poderíamos chamar de um comportamento feminino e um comportamento masculino?
- Qual deve ser o papel da mulher em casa e qual o papel do homem, ou seja, quais as funções na família que devem ser próprias da mulher e quais devem ser próprias dos homens?
- Pensando no contexto da escola, você acha que tem coisas que os meninos podem (no sentido de ser adequado) fazer e as meninas não podem, e vice-versa?
- O que é ser uma mulher e o que é ser um homem?

A questão seguinte fundamentou a resposta inserida na categoria 3: *Você acha que as mulheres ainda têm que lutar para ter uma condição de vida mais justa em relação à vida dos homens, ou não? Justifique a sua resposta.*

QUADRO 1: A Entrevista Inicial: identificando ideias/pensamentos sobre as identidades e relações entre homens e mulheres

Sujeitos:	<u>Categoria I:</u> Divisão das atividades sociais.	<u>Categoria 2:</u> Identidade feminina e masculina.	<u>Categoria 3:</u> A luta feminista na atualidade.
Aluna A	O papel da mulher é arrumar a casa, lavar roupa e lavar louça. A do homem é lavar o carro e trazer dinheiro para casa. Os meninos brincam de bolinha de gude.	As meninas ficam se arrumando. O papel do homem é trazer dinheiro para a casa.	Sim, só porque existe a Lei Maria da Penha não quer dizer que elas são iguais aos homens.
Aluna B	O menino joga bola. A mulher lava e pendura a roupa, tira pó, faz comida. O homem lava o carro e o quintal. Os meninos jogam bola	Menina gosta de passar maquiagem	Sim, pois o mundo esta cheio de países com desigualdades e para acabar com isso as mulheres têm muito o que conquistar.
Aluna C	Os meninos brincam de carrinho e as meninas de bonecas. Homens gostam de futebol. As meninas podem brincar de boneca, usar saia, rasteirinha e maquiagem, coisa que os meninos não podem usar. A mãe limpa a casa e o pai ajuda.	As mulheres são mais delicadas e gostam de passar maquiagem	<u>Sim, porque as mulheres apanham dos maridos. Elas têm que ter as mesmas oportunidades que os homens, porque os homens maltratam as mulheres e elas têm que conseguir muita coisa, mais do que o homem.</u>

Aluna D	As mulheres limpam, passam e cozinham. Os homens sustentam a casa. As meninas brincam de boneca e os meninos brincam de bolinha de gude.	Os homens sustentam a casa.	Sim, porque as mulheres têm que ter os mesmos direitos que os homens.
Aluno E	As meninas brincam de boneca e podem se maquiar, os meninos podem jogar futebol. Homens trabalham mais fora de casa e as mulheres dentro. As mulheres fazem comida, lavam roupa, limpam a casa e os homens arrumam as coisas quebradas.	As mulheres são delicadas.	As mulheres têm uma vida boa, até melhor que a dos homens.
Aluno F	Ser homem é ter cabelo curto, ser forte, trabalhar em firma. As meninas têm que ter cabelo grande. As mulheres são mais fracas, então trabalham em serviço mais leves, os homens são mais fortes, então	Ser homem é ser forte. As mulheres são mais fracas, então trabalham em serviços mais leves, os homens são mais fortes, então	As mulheres já conquistaram tudo o que quiseram, têm tudo o que elas querem, e os homens não têm.

	<p>trabalham em coisas pesadas. As meninas podem brincar de boneca, os meninos podem jogar bola e as meninas não. As meninas podem se maquiar. As mulheres têm que cuidar do trabalho doméstico e o homem trabalha fora para sustentar a casa.</p>	<p>trabalham em coisas pesadas. O homem trabalha para sustentar a casa.</p>	
Aluno G	<p>Meninos soltam pipa e jogam bola. As meninas brincam de boneca. As mulheres limpam a casa, lavam a roupa e fazem comida. As meninas não podem jogar bola. As mulheres cuidam da arrumação da casa, os homens trabalham para firmas para ganhar dinheiro e sustentar a casa.</p>	<p>As mulheres são frágeis. Os homens trabalham para firmas para ganhar dinheiro e sustentar a casa.</p>	<p>Acho que as mulheres já são mais trabalhadoras do que os homens e por isso não precisam lutar mais para conquistar algo.</p>
Aluno H	<p>Eu sou menino porque gosto de jogar bola, brincar de carrinho. As meninas gostam de</p>	<p>As mulheres são mais frágeis. Os homens gostam de sustentar a casa.</p>	<p>As mulheres já conquistaram o que tinham que conquistar.</p>

	brincar de boneca. A mulher gosta de limpar, lavar roupa e os homens gostam de limpar o quintal e sustentar a casa. Os meninos podem jogar bola e as meninas não podem, as meninas podem brincar de boneca e os meninos não.		
--	---	--	--

A partir dos pensamentos e valores revelados pelos (as) educandos (as), sintetizados nas três categorias anteriormente descritas, é que formulei os procedimentos que se desenvolveram nos Círculos de Cultura, ou seja, delimitei o Tema Gerador e os textos que poderiam proporcionar a discussão almejada; pois, segundo Freire (1983), o Tema deve surgir a partir da análise do contexto de vida daqueles (as) que participarão dos Círculos. Pretendi promover reflexões que estivessem em torno de tais categorias e dos eixos temáticos que possuem, ou seja, dialogar sobre a divisão das tarefas familiares e sociais, das relações sociais que definem o masculino e o feminino, com o intuito de ir ao encontro da terceira categoria, ou seja, da legitimação da luta feminista na contemporaneidade. A partir da realidade social das mulheres do mundo, gostaria que os alunos e alunas compreendessem que as mulheres, em muitas circunstâncias, ainda são vítimas do machismo e que, conseqüentemente, ainda há muito o que reivindicar e conquistar para que haja equidade entre homens e mulheres.

O eixo central de discussão dos Círculos de Cultura constituiu-se através do tema gerador que, por sua vez, configurou-se na interrogação base do artigo de opinião que os (as)

educandos (as) elaboraram ao final da vivência nos Círculos, que foi: “Ainda é preciso que as mulheres lutem para ter uma condição de vida mais justa em relação à vida dos homens?”.

O intuito foi o de verificar se os sujeitos alterariam seus pensamentos após as vivências nos referidos Círculos de Cultura, passando a reconhecer que há uma divisão das tarefas e alguns comportamentos sociais que trazem consigo uma visão sexista das relações entre os sexos, e que elencassem tais fatores como um dos determinantes para a legitimação da luta feminista na atualidade.

3.2. Contos de fadas, contos da realidade

Os contos de Marina Colasanti, escritora brasileira, foram escolhidos devido ao fato de a autora ter como uma das temáticas de sua obra as relações entre homens e mulheres. Colasanti apresenta suas personagens femininas em constante conflito com as personagens masculinas, na medida em que apresenta a índole masculina como dominadora e a vivência do amor conjugal constantemente simboliza, para as personagens femininas, a perda da autonomia e liberdade.

As personagens femininas estão sempre “entre” (palavra que compõe muitos títulos de contos de Colasanti) uma coisa e outra – fato que podemos relacionar com a atualidade, isto é, as mulheres na contemporaneidade vivenciam, constantemente, situações parecidas, ou seja, têm que escolher, muitas vezes, entre a vida profissional e a família, entre a relação conjugal dominadora e suas liberdades e autonomias, enfim, situações conflituosas que advêm da difícil realidade de conciliar as múltiplas tarefas que acumulam e a forte presença da ideologia machista, que encontra resistência nas concepções e ideais feministas.

A partir da seleção dos sujeitos da pesquisa, eles e elas participaram, juntamente com os outros alunos e alunas da sala de aula selecionada, de momentos de reflexão e debate que envolveram a leitura e análise dos seguintes contos da escritora Marina Colasanti: *Entre a Espada e a Rosa*, *De Água nem Tão Doce*, *Entre as Folhas do Verde O*, *Entre Leão e Unicórnio* e *A Moça Tecelã**.

Os contos citados foram selecionados por conta das reflexões que se buscou proporcionar durante o desenvolvimento do projeto escolar “Mulheres e Homens pela Igualdade entre os Sexos”; o intuito era o de que as leituras estivessem relacionadas com as categorias centrais desta pesquisa. O objetivo era o de fazer uso da literatura infanto-juvenil como recurso para o debate que inspira a Educação em Direitos Humanos, com foco nas relações sociais vivenciadas entre os sexos, no que se refere especificadamente à questão da mulher.

Na sequência, apresento uma síntese dos contos citados e suas relevância para a discussão almejada.

Entre a Espada e a Rosa

No estudo do primeiro conto, ou seja, *Entre a Espada e a Rosa*, a proposta era a de promovermos uma reflexão sobre a divisão sexista do trabalho em nossa sociedade, assim como ocorre nas brincadeiras infantis.

Nessa história, a personagem feminina central, após saber que teria que se casar com

* Os contos citados foram retirados da obra *Um espinho de marfim*, com exceção do conto *Entre as folhas do verde O* que adveio do livro *Uma idéia toda azul* – ambos citados nas referências bibliográficas deste trabalho.

um homem desconhecido escolhido por seu pai, acorda milagrosamente com uma barba e por isso é expulsa de sua casa pelo pai. A partir de então tenta conseguir trabalho, entretanto, não consegue pelo fato de não ser reconhecida nem como homem, nem como mulher, pois tinha um corpo e rosto feminino, mas possuía uma barba. A princesa passa a trabalhar como guerreira, sem apresentar sua verdadeira identidade, permanecendo sempre com seu rosto e corpo cobertos por um elmo e uma armadura. Ela, posteriormente, começa a trabalhar para um jovem príncipe, por quem se apaixona, mas não revela o seu amor, por sentir que seria rejeitada se o príncipe descobrisse que seu melhor amigo e companheiro de guerra era, na verdade, uma mulher barbada. A barba da princesa, novamente de forma mágica, transforma-se em rosas e depois desaparece. A história tem seu término quando a princesa sai em busca do príncipe para declarar o seu amor.

De Água nem Tão Doce e Entre as Folhas do Verde O

Já no segundo e terceiro contos, respectivamente *De Água nem Tão Doce* e *Entre as Folhas do Verde O*, a proposta era a de refletirmos sobre a segunda e terceira categorias, ou seja, sobre como a ideologia machista apresenta a mulher como objeto e propriedade dos homens, como tal ideologia também impõe padrões de beleza que visam sempre a adequação das mulheres aos desejos estéticos masculinos e eurocêtricos. E, sob tal perspectiva, a união conjugal configura-se como um cárcere para algumas mulheres, já que não podem vivenciar seus próprios desejos e, da mesma forma, faz-se como uma ação de violência. Assim, os contos relacionam-se com a realidade atual, na qual a luta feminista ainda se faz necessária.

No conto *De Água nem Tão Doce* a personagem feminina é uma sereia que quando ainda era pequena foi “pescada” por um homem, que passou a criá-la em uma banheira em sua casa. O homem a fazia tingir os cabelos, pois a sereia tinha os cabelos negros e o homem

acreditava que as sereias deveriam ser loiras. Conta a história que durante todo o tempo em que viveram juntos, o homem levou-a somente uma única vez para ver o mar, contudo, nessa ocasião, a sereia ficou todo o tempo presa por uma coleira e ao ver o mar chorou flocos de espuma.

Já no conto *Entre as Folhas do Verde O*, a personagem feminina central, uma mulher-corça, ou seja, metade mulher, metade corça, é aprisionada por um príncipe que literalmente a caça. A mulher-corça e o príncipe se apaixonam, mas ela não consegue vivenciar totalmente esse amor, pois sentia saudades de sua liberdade e de seu habitat natural. A mulher-corça e o príncipe não conseguiam se comunicar, pois falavam línguas diferentes, e devido a um engano de interpretação do príncipe, que acreditava que a mulher-corça estava triste porque queria ser somente mulher, a mulher-corça se transforma somente em mulher por meio da ação de um feiticeiro convocado pelo príncipe. Assim que a mulher começa a aprender a andar em sua nova forma, ela foge do castelo e, chegando novamente à floresta, vai ao encontro da Rainha das Corças que a transforma somente em uma corça. A história termina com a corça (ex-mulher) pastando sob as janelas do palácio, onde o príncipe habitava.

Entre Leão e Unicórnio

O quarto conto, denominado *Entre Leão e Unicórnio*, também se relaciona à segunda categoria e objetivava problematizar as relações entre homens e mulheres, fazendo-os (as) conscientes de que determinadas condutas podem ser machistas, mas também feministas, ou seja, que as mulheres também praticam, em algumas situações, atividades de violências, preconceito e intolerância contra os homens. Pois, a proposta do estudo era a de dotar os educandos e educandas de uma postura feminista, isto é, de uma consciência de que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres.

Nessa história, a personagem central, uma rainha, não consegue sonhar, pois um feroz leão guardava as portas de seus sonhos. Com o auxílio do marido, que corta as patas do leão, ela começa a ter sonhos maravilhosos que se materializam em seu quarto. Um desses sonhos abre caminhos para que um unicórnio a visite, e o rei, envolvido pela beleza e mistério do exótico animal, passa a montá-lo e sair pelo mundo dos sonhos, enquanto a esposa dormia. Com o tempo, o rei fica cada vez mais envolvido com o unicórnio e seus passeios noturnos, não dando mais atenção ao castelo e à sua esposa. A rainha, então, pede a uma ama que costure novamente as patas do leão que não permitia que ela sonhasse; assim, o unicórnio passa a não mais se materializar.

Na verdade, esperava que os alunos e alunas compreendessem que a atitude da rainha havia sido inicialmente egoísta, pois ao fazer com que o rei não mais pudesse ficar com o unicórnio, pensou exclusivamente nela e em seu reinado, e não no rei. Gostaria que os alunos e alunas entendessem que a mulher também pode conceber o homem como objeto, a partir de atos de intolerância e violência. O texto também pretendia demonstrar a submissão feminina frente ao masculino, na medida em que a rainha não consegue viver sem a atenção do marido.

A Moça Tecelã

O quinto e último conto analisado, ou seja, *A Moça Tecelã*, teve como intuito promover uma reflexão sobre a terceira categoria, a fim de que promovêssemos uma reflexão sobre a luta feminista na atualidade, isto é, sobre o “futuro a ser tecido” por homens e mulheres.

Nessa história temos uma personagem que é uma tecelã, uma moça que tinha um tear mágico no qual tudo o que tecia se transformava em realidade. A moça, chegando um tempo, decide criar um marido e assim o faz. Inicialmente foi feliz com o homem, contudo,

ludibriado pelo poder do tear, o homem queria sempre mais e mais riquezas, e com a desculpa de que alguém poderia lhes roubar o tear mágico, o marido tranca sua esposa “no mais alto quarto, da mais alta torre”. Infeliz, a moça “destece” o marido.

O propósito do estudo do referido conto era problematizar aos educandos e educandas o fato de que os acontecimentos sociais são históricos e que, portanto, podem ser modificados pela ação humana. O conto também se relaciona com a segunda categoria, pois, mais uma vez, há a presença da ação masculina como dominadora, no sentido de agir frente ao feminino como se esse fosse um objeto a ser manipulado como bem se entende. Nesse caso, assim como nos contos *Entre a Espada e a Rosa* e *Entre as Folhas do Verde O*, a personagem feminina não aceita a condição que lhe é imposta, agindo em prol de sua liberdade.

Ao debater a primeira e segunda categorias, pretendi promover uma reflexão sobre como ainda não vivenciamos uma sociedade com equidade entre homens e mulheres, portanto, pretendia ir ao encontro da terceira categoria. Dessa forma, verifica-se que as categorias formuladas complementam-se, pois a divisão sexista das práticas sociais, a violência a que os corpos e vidas das mulheres são submetidos ainda revelam a necessidade de que a luta feminista se faça sempre presente, levando-se em consideração que a ideologia machista permeia nossa cultura.

As interpretações dos contos realizadas durante as aulas, as quais foram registradas no Diário de Campo, basearam-se em tentar realizar associações entre os textos produzidos por Colasanti e a realidade social vivenciada pelas mulheres na contemporaneidade.

3.3. Os textos informativos

Com a finalidade de que os alunos e alunas vivenciassem também a leitura de textos baseados em acontecimentos da realidade social, durante as rodas de leitura estudamos algumas notícias retiradas do site *www.violenciamulher.org.br* (2008). O intuito era o de fazer com que os educandos e educandas tivessem “provas concretas” de como não vivenciamos uma sociedade com igualdade de direitos e como as mulheres são acometidas por diversos tipos de violência praticadas por ações masculinas. As notícias discutiam os seguintes temas: mulheres que são vítimas de agressão e não denunciam os agressores; violência contra as mulheres que moram na zona rural; casos de violência contra as mulheres que estão associados ao uso de drogas pelos agressores; políticas públicas que visam a reeducação de homem que agridem mulheres; violência contra as mulheres das classes média e alta e sobre o tráfico de mulheres.

Além dos referidos textos, estudamos, ainda, duas entrevistas, uma em que a socióloga Heleieth Saffioti se mostra contrária à Lei Maria da Penha, e outra com a própria Maria da Penha, a qual se mostra favorável à citada Lei.

Adiante se encontram alguns trechos que selecionei, que revelam acontecimentos suscitados através da vivência no projeto “Mulheres e Homens pela Igualdade entre os Sexos”, que demonstram reflexões dos alunos e alunas sobre as identidades e relações vividas por homens e mulheres em sociedade.

3.4. Diário de Campo: o cotidiano das vivências nos *Círculos de Cultura*

A fim de revelar o cotidiano no qual as referidas rodas de leitura aconteceram e os acontecimentos mais significativos para o estudo, apresentarei a análise do Diário de Campo desenvolvido por mim, durante a coleta de dados. Abaixo se localizam dez trechos que considere de grande importância para este estudo, sendo que outros trechos se localizam no item posterior, pois se referem à análise dos artigos de opinião, ligando-se mais diretamente ao estudo das produções textuais dos alunos e alunas. Os trechos em itálico fazem parte do *Diário Analítico*, ou seja, constituem observações de ordem pessoal.

Os trechos foram selecionados de acordo com a relevância da discussão desenvolvida em determinados momentos, as quais indicam reflexões mais profundas sobre a questão da mulher.

Cena A:

Nas situações A e B, eu e os alunos e alunas da sala estávamos analisando o conto *Entre a Espada e a Rosa*. A atividade proposta era a que desenvolvêssemos uma análise oral, seguindo o roteiro de questões semiestruturadas (em anexo) e que, posteriormente, elaborássemos uma síntese coletiva sobre as principais impressões sobre o texto.

<p>Durante a atividade, a <u>Aluna C</u>, ao dar a sua contribuição para a elaboração da síntese, acrescentou que o pai da princesa, assim como o príncipe pelo qual ela havia se apaixonado, de certa forma, querem que as coisas sejam como eles desejam, são, portanto,</p>
--

na visão da aluna, autoritários. Destaco que a aluna usou o termo “mandão”, mas através da sugestão de outro aluno, achamos mais apropriado fazer uso da palavra “autoritário”.

Nesse sentido, ao realizarmos a reflexão sobre as respostas dadas por todos e todas em relação ao questionário sobre o texto, e mais especificadamente na questão 6, os alunos (as) manifestaram, a partir da análise do perfil psicológico das personagens, que existem ainda “mulheres que fazem aquilo que os homens querem” e homens que são autoritários, mas que em épocas passadas o autoritarismo masculino era maior e que esse fato vem mudando com o tempo, pois hoje em dia existem mulheres que também são autoritárias, ou seja, “mandonas” - como eles e elas disseram. A Aluna C fez o seguinte comentário:

- Mas antes era pior, né professora?! – Respondi afirmativamente para ela.

Cena B:

Há um trecho da história em que a princesa se oferece para fazer “trabalhos de mulher” e “trabalhos de homem”, imediatamente os alunos e alunas associaram “trabalho de mulher” a atividades domésticas e “trabalho de homem” a atividades de carpintaria. Houve alunos e alunas que disseram que “trabalho de mulher” são trabalhos leves e “trabalho de homem” são trabalhos pesados. Nesse momento, tentei promover uma reflexão sobre o sexismo no trabalho, fazendo a seguinte indagação:

- Mas, então o homem não pode fazer trabalhos leves, como os trabalhos domésticos e as mulheres não são capazes de fazer trabalhos pesados, como ajudar na lavoura?

Imediatamente alguns alunos e alunas fizeram falas no sentido de ressaltar que o homem pode e deve ajudar as mulheres nas atividades domésticas e que as mulheres são capazes e podem desenvolver atividades que exigem maior força física.

Nesse momento, a Aluna A comentou sobre o caso de uma prima que exercia a função de pedreira, mas que embora conseguisse e soubesse desenvolver tal atividade era tratada com preconceito pela família. Muitos alunos e alunas também afirmaram que as mulheres de suas famílias ajudavam no plantio das culturas que cultivavam.

Cena C:

Nessa cena, estávamos elaborando a análise do conto *De água nem tão doce*, mais especificadamente, tentando responder à questão 2 do roteiro de perguntas sobre os contos de Colasanti. A referida questão era a seguinte: *Quais são as personagens e como elas são? Vamos pensar nas características físicas e psicológicas das personagens: quais são essas características?*

Em acordo, respondemos que a mulher, nessa história, é representada pela sereia, que é dócil e sentimental; o homem é representado pelo pescador que é bom quando cuida da sereia, levando comida para casa, pois ele poderia, se quisesse, ter matado a sereia, mas também tem um comportamento ruim quando prende a sereia, não deixando ela voltar para o seu habitat natural.

No início da reflexão, a Aluna C afirmava que o pescador era malvado, por ter capturado e prendido a sereia, porém o Aluno F disse que na verdade o pescador era bom, porque se ele deixasse a sereia no mar alguma outra pessoa poderia pegá-la e matá-la e ele não fez isso, ele cuidou dela, alimentava-a – afirmava o aluno. Na sequência um aluno da sala disse:

- Você gostaria que alguém te sequestrasse e te deixasse preso pra sempre, longe da sua casa e da sua família?

Então, o Aluno F disse:

- Ah, professora, eu acho que ele não era nem bom, nem ruim.

E a Aluna C reiterou a fala do Aluno F:

- É verdade! - Todos acolheram a conclusão e assim elaboramos a síntese sobre o conto.

Achei as reflexões dos alunos e alunas bastante interessantes. Acredito que os meninos se sentiram um pouco descontentes com o fato de terem que reconhecer que o pescador, isto é, a representação do masculino no conto foi apresentada com uma pessoa dominadora; em contraposição, não houve manifestação em relação à representação da mulher como um ser dócil e de certa forma submisso (Diário Analítico).

Tentei polemizar o fato de o pescador ter pedido para que a sereia tingisse seus cabelos para que ficassem loiros, indagando aos alunos e alunas sobre o que achavam do fato. Todas as falas foram no sentido de conceber a personagem pescador como “mandão”, isto é, autoritário; não houve comentários que fossem ao encontro de revelar que as mulheres são levadas a seguir determinados padrões de beleza; assim, fiz um breve comentário sobre o assunto, falando dos padrões “eurocêtricos” de beleza, aos quais não só as mulheres são levadas a se subjugarem, mas os homens também.

Cena D:

A Cena D refere-se a um dos momentos em que realizávamos a análise do conto *Entre leão e unicórnio*, tentando desenvolver uma reflexão através das indagações suscitadas pelo roteiro de questões.

Os alunos e alunas associaram a personagem “rei” a alguém que se tornou malvado com o tempo; em contraposição, associaram a personagem “rainha” a alguém bom, que agiu em prol da família.

Quando solicitei que os (as) educandos (as) associassem as personagens ao que homens e mulheres vivenciam na nossa sociedade, os (as) alunos (as) relacionaram ao fato de as mulheres serem imaginativas/sonhadoras, assim como a rainha é no conto, ou seja, sua imaginação segue por lugares sobre os quais ela não tem controle (sua imaginação é representada pela figura do unicórnio – tal conclusão foi estabelecida pelos (as) educandos (as) através da leitura do conto, no qual a personagem rainha diz ao rei que o unicórnio era “a montada de sua imaginação”).

Elaboramos a seguinte síntese (essa síntese, assim como as já realizadas, foi elaborada através de uma escrita coletiva, onde eu me coloquei na posição de escriba): “A rainha não podia sonhar, pois havia um leão que guardava as portas de seu sono, não permitindo que os sonhos entrassem. Com a ajuda do rei, que corta as patas do leão imobilizando-o, a rainha passa a ter sonhos muito belos e seu quarto passa a ser visitado por abelhas, beija-flores e também por um unicórnio. O rei começa a montar no unicórnio que o leva por lugares maravilhosos. Com o tempo, o rei passa a pensar somente nas aventuras que tinha com o animal, não dando mais atenção para a rainha, que começa a ficar doente, e para o seu castelo. Para proteger o seu reinado, a rainha pediu para uma criada costurar as

patas do leão, que voltou a guardar os seus sonhos novamente, fazendo com que o unicórnio não aparecesse mais. Concluimos que a rainha age corretamente, pois queria o bem do seu reinado”.

Imaginava que os (as) alunos (as) fossem interpretar o ato da mulher como egoísta, no sentido de que agiu somente em prol daquilo que julgava melhor para ela e não para o rei. Contudo, eles e elas fizeram outra associação: A rainha agiu pelo bem de si própria e de seu reinado – subentendendo: agiu pelo bem da família.

Acreditava poder estabelecer um contraponto, no sentido de fazê-los (as) compreender que o papel de dominação também, em alguns casos, se faz através da mulher, no entanto, os (as) educandos (as) não fizeram tal associação. Cheguei, inclusive, a realizar uma intervenção, fazendo o seguinte questionamento aos alunos e alunas: Vocês não acham que, de certa forma, a rainha foi egoísta, porque ela pensou apenas em si própria e no seu reinado ao não mais permitir que o rei passeasse com o unicórnio? Como fica o rei nessa situação, ele não teria que ter o direito de escolher também?

Após as minhas indagações, os (as) alunos (as) permaneceram ainda firmes em seus posicionamentos quanto à atitude correta da rainha, pois, afinal, segundo os/as educandos/as, ela agiu pelo bem de todos, porque era o rei quem cuidava do castelo. Em nenhum momento os (as) alunos (as) pensaram na possibilidade de a rainha governar o castelo. (Diário Analítico).

Cena E:

A Cena E refere-se a um dos momentos da análise do conto *Entre as folhas do Verde O*, no instante em que tentávamos responder à questão 6: *Como é a representação da mulher*

e do homem na história que estamos estudando e em que medida essas representações são parecidas com a nossa realidade social?

Houve uma interpretação bastante significativa realizada pela Aluna D. A educanda fez a seguinte interpretação sobre o conto, no momento em que tentávamos realizar uma reflexão sobre a questão 6 (em anexo):

- Acho que na vida real também é assim, pois às vezes as pessoas querem fazer as outras serem como elas querem, daí a mulher não aguenta e vai embora. E as pessoas também querem ficar com as pessoas que gostam só pra elas, elas têm ciúmes.

Após a fala da aluna perguntei se todos concordavam e se tinham algo a acrescentar, e o Aluno F disse que há mulheres que também são muito ciumentas e que não deixam seus maridos fazerem nada, e todos e todas pareceram agir em concordância com a fala do aluno.

Cena F:

A Cena F refere-se a um dos momentos da análise do texto que continha uma entrevista realizada com a socióloga Heleith Saffioti; texto o qual se encontra em anexo a este trabalho.

A princípio, quando eu falei que a socióloga Heleith Saffioti se posicionava contra a Lei Maria da Penha, o Aluno G disse:

- Ela é contra porque não é ela que apanha!

Houve também alguns comentários que revelavam que não são apenas as mulheres que apanham dos homens, mas que também há mulheres que batem em seus maridos – todos os comentários desse tipo vieram de meninos. Tais comentários geraram risos na sala e dizeres que ressaltavam que o homem, na maioria dos casos, tem maior força física do que a mulher.

Após tais reflexões coloquei-me no sentido de destacar que a violência doméstica é errada e maléfica em qualquer circunstância. Perguntei o que achavam das duas entrevistas e também se eram a favor ou contra a Lei Maria da Penha. Notei que a maior parte das mulheres eram favoráveis, e dos homens desfavoráveis, mas todos, aparentemente, concordavam com a questão de que os agressores têm que ser reeducados e de que a cadeia não proporciona tal atividade.

Alguns alunos (as) chegaram até mesmo a citar o caso de Eloá, uma jovem morta por seu namorado (caso que chocou o Brasil em 2008), e como, em alguns casos, a prisão do agressor torna-se necessária a fim de que ele não mate a vítima. Nesse momento, ocorreu certo tumulto na sala, pelo motivo de debatermos um fato recente bastante polêmico, assim, tentei acalmá-los (as) dizendo que poderiam revelar suas opiniões e argumentos nos artigos de opinião que iriam elaborar.

Percebo que quando cito algo na sala que se refere à violência contra a mulher, sempre há algum aluno que diz que as mulheres também, em alguns casos, batem nos homens – nesta ocasião, ao deparar-me com tal comentário, ressaltéi que a violência não deve ocorrer em nenhum aspecto; fiz, ainda, um breve comentário sobre um artigo que havia lido no qual a pesquisadora indicava que no Brasil a cada 15 segundos uma mulher é agredida e, na maioria dos casos, o agressor é seu companheiro (marido ou namorado). Comentei também, sutilmente, sobre uma reportagem televisiva que assisti há algum tempo,

a qual revelava que as mulheres têm que trabalhar em média oito anos a mais do que os homens para conseguir ter a mesma inserção que eles no mercado de trabalho.

Cena G:

A Cena G relata os instantes anteriores à elaboração dos artigos de opinião por parte dos alunos e alunas. O trecho refere-se a uma pesquisa que solicitei que os educandos e educandas fizessem em suas casas ou no Pólo de Informática da escola (o qual conta com acesso gratuito à Internet). A pesquisa teve como finalidade propiciar que os (as) alunos (as) recolhessem mais informações sobre a situação atual da mulher, para melhor se prepararem para a criação dos artigos.

Antes da elaboração do artigo, perguntei se os alunos e alunas tinham realizado a pesquisa que sugeri e alguns indicaram que sim. A Aluna B, inclusive, mostrou-me um texto impresso que havia trazido com algumas informações sobre a campanha da CNBB de 1990, a qual tinha como slogan *Mulher e homem - imagem de Deus*.

Pensei, neste momento, que deveria ter solicitado aos alunos e alunas que trouxessem os textos impressos ou copiados, para que eles pudessem socializá-los com a turma, ou mesmo que deveria ter pedido para os alunos e alunas fazerem comentários sobre os dados coletados em suas pesquisas, mas na minha euforia de que começassem a elaborar os artigos, não atentei a esse importante detalhe (Diário Analítico).

Cena H:

A Cena H descreve um dos momentos finais da vivência nos Círculos de Cultura, na qual tentava fazer com que os alunos e alunas estabelecessem relação entre os contos e as notícias lidas, ou seja, entre o mundo fictício e o mundo real.

- Assim, há relação entre os contos de Marina Colasanti e as notícias que lemos? -

Logo após fazer esta pergunta um pequeno coro respondeu:

- Sim! E a Aluna D disse:

- Tem relação sim!

Dessa forma, perguntei à Aluna D qual era a relação, e ela, então, disse que os dois tipos de textos tratavam de “homens e mulheres” e que havia relação, por exemplo, no “conto da sereia” (em referência ao conto “De água nem tão doce”) no qual a sereia é presa.

No meio da fala da aluna, o Aluno E a interrompeu para falar que não havia relação apenas nesse conto, mas em todos. Os alunos e alunas concordaram coletivamente que havia relação em todos os contos e com a finalidade de dar prosseguimento à discussão perguntei:

- Como Marina apresenta seus personagens?

E, antes que terminasse, alguns alunos responderam:

- Homens e Mulheres!

Prossigui:

- Então, como eles se comportam, tem relação com os textos que estudamos?

- Tem! – responderam.

- Em que sentido?- continuei.

Os alunos e alunas não se manifestaram, então indaguei:

- E os homens, vamos pensar inicialmente nos homens, como eles se comportam?

- Prendem as mulheres - respondeu a Aluna D.

- Maltratam as mulheres – completou a Aluna C.

- Então, eu poderia dizer que, de certa forma, quando Marina Colasanti escreve esses contos ela fala da violência contra as mulheres? – indaguei.

- Fala! – responderam em coro.

- Em que sentido? – continuei.

- É por que eles prendiam as mulheres, maltratavam – diz o Aluno E.

- E as personagens femininas, como elas se comportavam, elas, em alguns momentos, aceitam a condição que lhes é dada e em outros não aceitam, não é verdade? – perguntei.

- É! – respondem em coro.

- E em que histórias elas aceitam e em qual não aceitam? – continuei.

Então chegaram à constatação de que no conto “De água nem tão doce” a personagem não consegue sair de sua condição de prisioneira, já nos outros, isto é, “Entre a Espada e a Rosa”, “Entre Leão e Unicórnio”, “Entre as folhas do Verde O” e “A Moça Tecelã” as mulheres não aceitam a submissão.

- O “De água nem tão doce” é diferente! – diz o Aluno G.

- Por que é diferente? – questiono.

Alguns alunos e alunas elaboram respostas que vão ao encontro de ressaltar a condição submissa que a personagem feminina vive, pois ela não consegue “romper” com a situação de cárcere, ela não tenta fugir – como dizem os (as) alunos (as).

Ao final das reflexões indaguei:

- Então, vocês conseguiram entender como os escritores escrevem, como eles fazem relação com o “mundo real”, ou seja, com o que acontece em nossa sociedade?

- Sim! - em coro responderam.

Cena I:

A Cena I refere-se a um momento do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa no qual não estávamos realizando os Círculos de Cultura. O fato descrito ocorreu em um dia em que estávamos chegando à classe (eu e os alunos e alunas) para dar início a mais uma aula.

Logo no início da primeira aula da semana, o Aluno F veio até minha mesa e me disse:

- Professora, você sabia que na Maçonaria não pode entrar mulher?

Então eu disse:

- É verdade!

E o aluno completou:

- Isso é preconceito! Não é professora?!

- É...é preconceito! Respondi.

- Também na Índia as mulheres não podem fazer um monte de coisas, e ninguém gosta muito quando nasce uma mulher. – completou.

- Ah... você viu na novela *Caminhos da Índia*, né? – perguntei.

- É! – afirmou acenando a cabeça.

Cena J:

A Cena J descreve o momento final dos Círculos de Cultura, no qual finalmente expus minhas opiniões.

Por fim, adverti-os (as) sobre o “poder da palavra”, dizendo que, assim como Marina Colasanti nos fez refletir sobre a violência cometida pela ação masculina sobre o feminino, também há textos que revelam e propagam concepções e valores machistas.

Assim dei o meu “testemunho ético” frente àquilo em que acredito, isto é, que as mulheres ainda sofrem com o machismo, que não devemos achar que só os meninos podem jogar bola, ou que só as meninas devem fazer os trabalhos domésticos e que as mulheres não devem ser tratadas como objetos; também disse que isso não queria dizer que acreditava que os homens são ruins, pessoas más que gostam de maltratar as mulheres, mas sim que devem ser reeducados, pois são criados em um contexto machista.

Perguntei, após a minha fala, se alguém gostaria de dizer algo, contestando ou afirmando tudo aquilo que eu havia dito ou que vivenciamos no período; nesse momento os alunos e alunas acenaram negativamente com a cabeça e após alguns instantes, a Aluna D disse:

- Concordo professora!

E outros pareceram segui-la em sua colocação.

Analisando...

A primeira percepção (Cena A) referente às relações entre os sexos dá-se através da colocação da Aluna C, na análise do primeiro conto estudado. Através do termo “mandão”, a aluna sintetiza o perfil psicológico das personagens masculinas da história *Entre a Espada e a Rosa*. Na interação entre os alunos e alunas, a fala da educanda C revela o autoritarismo masculino frente à personagem central feminina, a princesa. Nasce, neste instante, a primeira percepção sobre determinadas práticas de dominação presentes nas relações familiares e sociais entre homens e mulheres, percepção que, novamente, vem à tona através da cena I, na

qual o aluno F vem até mim para, de certa forma, denunciar práticas machistas. Verifica-se que o aluno atingiu um dos objetivos almejados pelos Círculos de Cultura, ou seja, parece identificar, nas relações sociais entre homens e mulheres, práticas sexistas e, nesse sentido, passa também a compreender que ainda se faz presente a ideologia machista nas relações sociais e, assim, compreende que não vivenciamos uma sociedade igualitária, do ponto de vista das relações entre os sexos.

Tal constatação advém não somente da análise das referidas cenas, mas também dos artigos de opinião elaborados pelos (as) alunos (as), pois todos eles (as) argumentaram no sentido de expor que as mulheres ainda são vítimas de práticas machistas e, por isso, ainda se faz necessária a luta feminista mundial, mesmo os alunos que inicialmente revelaram uma opinião contrária, isto é, manifestaram uma visão de suposta equidade nas relações sociais entre homens e mulheres, antes da vivência no projeto.

Não quis, por vezes, intervir no sentido de expressar a minha opinião pessoal, afinal, buscando uma abordagem projetiva na coleta dos dados, preferi que os alunos e alunas chegassem a suas próprias conclusões. Realizei apenas pequenas indagações e argumentações com o objetivo de fazer com que os dados que estava coletando fossem claros e objetivos referentes às opiniões e concepções suscitadas pelos sujeitos da pesquisa.

Sabe-se que não há coleta de dados na qual o pesquisador está intimamente envolvido no contexto de estudo, e que não haja qualquer tipo de influência exercida pela presença do (a) pesquisador (a); e no presente caso, mais do que uma pesquisadora, fui também a mediadora dos debates promovidos nos Círculos de Cultura. Entretanto, tentei fazer com que tal influência fosse, na medida do possível, minimizada. A intenção foi a de fazer com que os (as) educandos (as) respondessem como eles/elas acreditavam pensar, isto é, de acordo com suas próprias reflexões e opiniões, e não dissessem coisas apenas para

corresponder ao que eu acreditava ser correto, manifestando, assim, uma ideia falsa sobre suas reais opiniões sobre os temas debatidos.

Em alguns casos, contudo, dei “o meu testemunho ético”, como se pôde observar no trecho F do Diário de Campo. Freire, ao falar sobre a ética na profissão docente dizia que:

[...] ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. [...] Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos.... Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção quando ensino, não importa o quê [...] (FREIRE, 1992, p.78).

Houve, ainda, outra reflexão bastante interessante nesse sentido, revelada através da fala final da aula C, destacada na Cena A. A aluna apresenta uma visão histórica da luta feminista, quando faz um comentário que revela que no passado a condição social das mulheres era ainda mais precária e subjugada à ação dos homens: “Mas antes era pior, né professora?!” – disse a aluna; em seguida respondi afirmativamente sua colocação.

A primeira cena revela, portanto, uma importante reflexão relacionada à categoria 2 descrita anteriormente. Da mesma forma, na Cena B temos uma reflexão que vai ao encontro da categoria 1, ou seja, faz-se evidente que os educandos e educandas revelam uma concepção sexista da divisão dos trabalhos, sejam domésticos ou não, e também associam o trabalho feminino a um trabalho sempre “leve”; em contrapartida, o homem desenvolveria trabalhos “pesados”.

Os alunos e alunas parecem, mesmo depois das reflexões desenvolvidas, manter uma concepção sexista da divisão do trabalho, principalmente daqueles que se referem aos cuidados com a casa e com a família. Parece-me que até conseguem admitir que os homens possam realizar tais funções; porém, as atividades domésticas, para eles e elas, são parte da

função inerente à condição feminina, podendo o homem colocar-se na posição de auxiliar, mas não na de protagonista.

A cena C revela que os meninos presentes na sala passam a se sentirem incomodados ao se verem na condição de opressores. Acredito que esta reflexão foi especialmente relevante, pois, de acordo com Saffioti (1987, p. 6), um dos motivos para que os homens se desinteressem pela problemática feminina “reside no fato de que, em geral, não lhes mostra a face oculta do ‘privilégio’ do *macho*”, isto é, não lhe é mostrado o papel repressor, violento e cruel que exerce, em muitos casos, sobre as mulheres e como é também prejudicado pela conduta machista e por estereótipos que lhes são impostos.

Nesta cena, o aluno F tenta, após a reflexão inicial da aluna C, humanizar a personagem masculina. Tal atitude, de certa forma, é acolhida por toda a turma, e até mesmo a aluna C passa a visualizar a personagem do pescador como realmente mais próximo das atitudes humanas, ou seja, nem totalmente bom, nem totalmente mau. Tentei polemizar, no estudo desse conto, a atitude do pescador ao pedir para que a sereia tingisse seus cabelos para que ficasse loira, e a associação que os (as) alunos (as) fizeram também foi no sentido de dizer que o pescador era “mandão”.

Em contraposição, não houve manifestações em relação à representação da mulher como um ser dócil e, de certa forma, submisso, os (as) alunos (as) caracterizaram a personagem feminina apenas como vítima da situação na qual se encontrava, sem concebê-la como um agente talvez capaz de alterar sua própria realidade.

A cena D demonstra, de certa forma, como os alunos e alunas legitimam a estrutura familiar como mais importante em sua coletividade, frente os desejos individuais; pois os (as) educandos (a) aprovam a atitude da personagem em sua ação para “salvar” seu casamento, mesmo que isso custasse a felicidade do rei. De acordo com Whitaker (1987), a mulher,

segundo a ideologia machista, deve estar sempre disposta a se submeter aos sacrifícios pela família.

As cenas E e H reforçam a importante associação do mundo simbólico da literatura com a realidade das relações sociais humanas. Através do estudo dos referidos contos, percebe-se que os educandos e educandas passaram a compreender a relação metafórica entre a ficção literária e a realidade social.

Na cena F verifica-se a sensibilização do aluno H frente ao sofrimento de Maria da Penha e tantas outras mulheres vítimas da violência doméstica. No entanto, após a leitura do texto, o aluno passa a aceitar a opinião da socióloga, na medida em que esta expõe os agressores também, de certa forma, como vítimas da ideologia machista, que apresenta a esses homens, desde crianças, em suas relações familiares e sociais, a mulher como ser subjugado aos desejos masculinos; nesse sentido, a pesquisadora propõe a reeducação dos agressores e não suas prisões. A leitura das entrevistas, assim como das notícias jornalísticas, revela a realidade social e traz à tona casos reais conhecidos pelos (as) educandos (as), como o da jovem Eloá, morta por seu namorado no ano de 2008, um caso que chocou o Brasil.

Por fim, a cena G demonstra que a atividade solicitada por mim, com a finalidade de os alunos e alunas conhecerem outras informações sobre a condição da mulher na atualidade, foi importante para o desenvolvimento da argumentação de alguns educandos (as). Entretanto, acredito ter cometido um engano ao não solicitar que os (as) alunos (as) socializassem o conhecimento adquirido através de tais pesquisas. Felizmente, para efeito do trabalho de pesquisa, essas informações coletadas pelos educandos (as) podem ser verificadas nos artigos produzidos pelos (as) alunos (as), através do uso de uma linguagem diferenciada daquela que costumam habitualmente utilizar.

3.5. Os artigos de opinião: a construção de uma consciência crítica sobre a condição da mulher na contemporaneidade

A partir da análise dos artigos de opinião elaborados pelos sujeitos da pesquisa, verifica-se que, na totalidade dos casos, os alunos e alunas optaram por defender a tese de que as mulheres ainda têm o que reivindicar em relação à construção de uma sociedade igual do ponto de vista das relações sociais entre os sexos.

Ressalto que pequenos ajustes, em relação à realização de correções da concordância textual, pontuação e ortografia foram realizados para a exposição das produções textuais neste trabalho, a fim de primar pelo bom entendimento das construções argumentativas elaboradas pelos educandos e educandas. Vejamos tais produções:

Aluna A

As situações das mulheres

Eu penso que as mulheres ainda têm que lutar para conseguir mais, para ter seus direitos de mulher. Seus direitos são de receber a mesma quantidade de dinheiro que os homens recebem e trabalharem no que sentem vontade. Exemplo: **eu estava assistindo tv e o jornalista falou que havia uma garota de quinze anos de idade e ela estava sequestrada pelo seu antigo namorado, havia três anos que eles namoravam e ela começou a namorar com doze anos.**

Ela ficou mais de cem horas trancada com sua amiga Nayara lá em Santo André, no ABC Paulista. Ela estava no segundo andar de um prédio onde estava sua amiga Nayara,

ela e mais dois amigos delas. Na segunda-feira ele libertou os dois rapazes e na terça-feira começaram as negociações, mas ele não soltava nenhuma das duas.

E na quarta-feira, pelo telefone, ele pediu comida para Elóa, porque ela estava com muita fome e no apartamento só tinha doce e se Elóa comesse os doces poderia passar mal.

Na quinta-feira as mesmas coisas, e na sexta Linderberg soltou a Nayara, e em seu depoimento ela diz que Linderberg maltratava as duas sem nenhum sentido.

Mas depois Linderberg ordenou que Nayara voltasse para o apartamento.

No sábado a polícia invadiu o apartamento para resgatar as garotas, mas Linderberg acabou atirando em Elóa e na Nayara. A Elóa levou dois tiros, um na cabeça e outro perto da virilha e Nayara levou um tiro na boca. Nayara conseguiu sobreviver, mas Elóa morreu.

Mas eu me pergunto, será que o que Linderberg fez foi um caso passionai?

E muitas mulheres morrem agredidas, mesmo amparadas pela Lei Maria da Penha. E a Elóa foi agredida e morreu.

Eu acho que as mulheres ainda não conseguiram tudo! **Existe a Lei Maria da Penha que não é suficiente para acabar com a violência contra a mulher.** E por isso que eu acho que elas devem lutar mais para ter seus direitos garantidos.

A aluna A, assim como a aluna C e o aluno H, estabelecem uma significativa conexão com a realidade social, através de um caso que chocou o Brasil no ano de 2008, o assassinato da jovem Eloá por seu namorado, em consequência da não aceitação do rompimento do relacionamento entre os dois pelo jovem. A aluna também revela sua opinião frente à limitação da Lei Maria da Penha. O referido homicídio foi lembrado durante um momento da aula, ao refletirmos sobre a violência contra a mulher (cena F do Diário de Campo).

Destaquei (em negrito) algumas passagens que têm ligação direta com os textos estudados pelos sujeitos da pesquisa durante suas vivências nos Círculos de Cultura, e em itálico algumas passagens que advêm das pesquisas individuais realizadas pelos educandos e educandas, dado o aparecimento de uma linguagem mais técnica, como, por exemplo, um vocabulário que não se constitui como um léxico recorrente na linguagem usual dos (as) alunos (as), verificada em outros parágrafos de seus textos. Há, ainda, algumas passagens que parecem provir de experiências pessoais, constituindo-se como argumentações próprias.

Vejamos os demais artigos:

Aluna B

Elas ainda precisam lutar?

Muitas pessoas estão cientes que a desigualdade social é muita em todo o mundo. Um exemplo: homens e mulheres. As mulheres têm muito a conquistar em relação aos homens, muitas mulheres gostam de sair, aproveitar a vida, às vezes sair para ir a um lugar diferente e gastar um pouco - não é problema, **mas alguns homens, por ciúmes, brigam com suas mulheres e falam que fazem tudo isso por amor, mas eu acho que se fosse por amor não estariam brigando e sim conversando como pessoas civilizadas, acho que o diálogo pode esclarecer, pode desembaraçar um problema.**

Em 1990 a campanha da fraternidade, feita pela CNBB, adotou como tema "Mulher e homem-imagem de Deus", mostrando que ainda há muita desigualdade entre os homens em relação às mulheres.

Aliás, uma pesquisa feita no Brasil mostra que a cada 15 segundos uma mulher é espancada nesse país.

Já outras pessoas são contra a Lei Maria da Penha, pois segundo essas pessoas o homem é o centro da casa e ele deve trazer sustento à família.

Na minha opinião, penso exatamente ao contrário e que eles estão descriminando as mulheres, pois tem muitas mulheres que criam seus filhos bem, não tão bem quanto uma mulher ao lado de seu marido, mas ainda sim criam muito bem, até às vezes elas acabam perdendo a guarda de seus filhos, *pois os homens recebem mais em relação às mulheres no mercado de trabalho.*

Enfim, acho que as mulheres têm muito para conquistar e só depois que conquistarem uma vida mais digna, aí sim, o mundo em que vivemos vai ser realmente bom e justo para todos.

A primeira colocação destacada, elaborada pela aluna B, revela uma nítida associação com o caso da jovem Eloá, anteriormente citado. Os trechos em itálico provêm de pesquisas realizadas pela aluna, conforme se pode verificar no trecho H do Diário de Campo.

Aluna C

A mulher tem que lutar

As mulheres têm que lutar para conseguir o que elas querem. É que elas têm que conseguir não deixar os homens estragarem as suas vidas, **como o caso de Eloá, que o seu namorado a matou.**

E mesmo assim, as **mulheres ricas e as pobres são também agredidas pelos os homens que bebem**, isso tem que acabar.

Há mulheres de certos países que ainda apresentam uma situação de violência

ainda mais dramática.

Há mulheres que não podem mostrar os seus rostos em público. E também não podem votar em alguns lugares.

Muitos homens também colocam as mulheres para trabalhar e dar dinheiro para eles para beberem e **isso que gera a violência: o álcool e as drogas**, e os homens continuam batendo em suas mulheres.

Há, ainda, uma relação de violência física: **a cada 15 segundos uma mulher é espancada no Brasil.** *E o Brasil ainda não consegue dar assistência para essas mulheres.*

Temos que ter mais ordem no país, prendendo homens que batem e espancam suas mulheres.

Você tem que conhecer a pessoa melhor e não “ficar”, pois depois, mais tarde, você pode se arrepender e apanhar, aí já vai ser tarde, igual à menina Eloá. O namorado quando a prendeu ela foi agressivamente surrada, e quando a polícia ia invadir ele atirou e deu um tiro na cabeça e na virilha da menina Eloá. Mas em Nayara, o tiro pegou em sua mão e no rosto, ele queria se matar, mas a polícia entrou. Eloá morreu e a Nayara está viva e o namorado de Eloá está na cadeia

É por conta de tantos casos de violência que acredito que as mulheres e homens precisam lutar para acabar com isso.

Aluna D

A violência contra todos os tipos de mulheres

Eu acredito que todas as mulheres têm muito para conquistar, embora algumas

peessoas não achem.

Há países que ainda apresentam situações preocupantes; mulheres que não podem mostrar os seus rostos em grandes públicos, não podem votar, nem vão a determinados lugares. E as mulheres de outros países ainda apresentam situações dramáticas e violentas.

E há muitos homens que colocam suas próprias mulheres e filhas menores de idade para trabalhar e ganhar dinheiro para dar aos seus maridos ou filhos para gastar em bar, e chegando em suas casas bêbados batem em suas mulheres ou filhos pequenos e isto se torna uma grande violência, que na minha opinião tem que acabar.

A violência gera vítimas de violência doméstica a cada 15 segundos no Brasil.

E as mulheres, portanto, têm muito pelo que lutar.

A recorrência da questão de que em alguns países o preconceito é ainda maior (presentes nos artigos das alunas C e D), leva-me à Cena I do Diário de Campo, na qual um aluno revela a identificação de algumas práticas sexistas representadas em uma novela da Rede Globo de Produções Televisivas, intitulada “Caminhos da Índia”, exibida no primeiro semestre do ano de 2009.

Aluno E

As mulheres não conquistaram tudo

As mulheres não conquistaram tudo o que era para conquistar, mas há pessoas que falam que elas já conquistaram.

Tem mulheres que tentam conquistar mais, mas não conseguem porque não têm

estudo. Há muitas mulheres que não têm uma condição de vida boa, porque são negras, geralmente sofrem mais preconceito, além de serem negras e pobres, elas também são as mais afetadas na hora de arrumar emprego com carteira assinada, têm salário baixo, etc.

Há milhares que não têm renda, por isso os homens acham que elas vão roubar algo de suas lojas. E quando elas têm vários filhos e não têm uma boa condição financeira, elas enfrentam qualquer trabalho para ter comida em sua casa.

Há países que as mulheres não podem mostrar seu rosto, não podem votar, e nem ir a determinados lugares, e isso vai acabar um dia porque as mulheres vão conquistar isso e muito mais nessa parte.

Em alguns países as mulheres têm que estudar muitos anos para conseguir um emprego decente e mesmo assim os homens recebem mais que elas, e isso é injusto!

Na sociedade que vivemos, onde o ser humano vive em guerra, competições, quase todos os momentos da vida, até na família ocorre violência.

A mulher desde o início vem ocupando o segundo lugar na sociedade, mas com muitas lutas, movimentos, ao longo do tempo ela ocupará o primeiro lugar.

Muitas coisas irão acontecer para que se tenha igualdade entre homens e mulheres sem preconceito. Com a Lei Maria da Penha estão sendo sugeridas e aplicadas muitas coisas para a melhoria das mulheres sofridas e lutadoras da nossa sociedade.

E por tudo que disse é que acredito que as mulheres não conquistaram tudo e, por isso, têm que continuar lutando.

Destacarei um trecho do Diário de Campo que julgo significativo para a análise do artigo elaborado pelo aluno E:

Cena K:

Também fiz um breve comentário nessa semana sobre o artigo do Aluno E, pois esse colocou em seu artigo a seguinte frase: “A mulher desde o início vem ocupando o segundo lugar na sociedade, mas com muitas lutas, movimentos, ao longo do tempo ela ocupará o primeiro lugar” e ainda algumas colocações das Alunas A, B e C na entrevista final, na qual indicavam o comportamento feminino como melhor socialmente do que o masculino. Ressaltei que o propósito era justamente não haver primeiro e segundo lugares, mas que ambos, mulheres e homens, pudessem vivenciar uma sociedade com maior igualdade social entre os sexos.

O Aluno E disse, após a minha fala:

- Ah professora, eu quis dizer mais ou menos isso que você falou.

A classe pareceu-me entrar em concordância com que eu havia falado, inclusive as alunas referidas, que fazendo sinal com a cabeça de concordância com o aluno, pareceram expressar a compreensão de que tratar os homens como seres inferiores também é uma atitude de preconceito.

Entendo que meu compromisso ético é não somente o de repudiar atitudes machistas, mas também feministas.

Aluno F**As mulheres têm de ter o direito**

Muitas pessoas acham que as mulheres já conquistaram tudo e eu acho que isto não

está certo.

Eu acho que as mulheres não conquistaram tudo em alguns países, e outros sim, *nos países que não conquistaram tudo, são aqueles que a mulher não pode ser prefeita, governadora e vereadora.*

Em algumas regiões as mulheres deviam ter o mesmo direito que os homens, pois eles podem ser prefeitos, governadores e vereadores e as mulheres não. As mulheres deveriam ter esse direito de se tornarem prefeita, governadora e vereadora. Na minha opinião, acho que as mulheres deveriam se eleger nesses países, elas poderiam ganhar e fazer da cidade uma coisa que ia impressionar os habitante da cidade e poderiam também fazer dela a cidade mais rica do mundo.

Aqui em Limeira também tem uma coisa que as mulheres não podem fazer, na Maçonaria as mulheres não podem entrar, porque segundo dizem as mulheres não sabem guardar segredo.

Se tudo mudasse, nós teremos as cidades, as igrejas e um mundo muito feliz com a mudança, e aí que nós vamos viver em um mundo mais justo. Acredito que as mulheres podem se eleger e ir às igrejas, sem dúvida.

O aluno F retoma suas reflexões, anteriormente suscitadas, que podem ser verificadas na Cena I do Diário de Campo.

Aluno G

A violência contra a mulher

Eu acho que as mulheres precisam lutar para conquistar algo a mais nas suas vidas,

porque os homens acham que são melhores que as mulheres, mas muitas mulheres são mais trabalhadoras e batalhadoras do que os homens, e também podem viver sem eles.

Muitos casos são quando os homens se drogam e bebem demais e acabam batendo em suas mulheres.

De acordo com o site “ www.violenciamulher.org.br”:

[...] mais da metade das mulheres agredidas sofrem caladas e não pedem ajuda. Para elas é difícil dar um basta naquela situação. Muitas sentem vergonha ou dependem emocionalmente ou financeiramente do agressor, outras acham "só daquela vez" ou que, no fundo, são elas as culpadas pela violência: outras não falam nada por causa dos filhos, porque têm medo de apanharem ainda mais, ou porque não querem prejudicar o agressor, que pode ser preso ou condenado socialmente. E ainda tem também aquela ideia do "ruim com ele, pior sem ele!". (VIOLÊNCIA MULHER, 2009)

No Brasil alguns dados revelados por outras pesquisas são também preocupantes, por exemplo: *uma mulher precisa de 8 anos a mais de estudo para poder ter melhores condições no mercado de trabalho, e recebem salários inferiores aos dos homens em muitos casos.*

Por isso acredito que as mulheres sofrem preconceito e violência e devem lutar para ter uma condição de vida igual à dos homens.

Neste caso, o aluno G, assim como explicitamente a aluna B, levando em consideração principalmente o vocabulário, apropriou-se de algumas argumentações advindas de pesquisas realizadas. Esse fato pode ser constatado durante as aulas, conforme segue trecho do Diário de Campo:

Cena L:

Aproveitei, ainda, para conversar com os Alunos G e H sobre seus artigos de opinião. Perguntei se haviam escrito determinados trechos ou se haviam copiado de

materiais que haviam pesquisado. Os artigos dos referidos alunos geraram-me certa desconfiança por conter um vocabulário diferente daquele que costumam utilizar, assim, quis averiguar.

Os dois alunos indicaram-me que haviam copiado determinados trechos, então, resolvi promover uma reflexão com os alunos e alunas da sala sobre como inserir citações de outras pessoas em nossos textos e também sobre plágio e ética ao elaborar produções textuais. Após conversarmos, solicitei aos alunos os textos dos quais haviam retirado os citados trechos, contudo, eles afirmaram que haviam copiado em seus cadernos, mas que não haviam anotado as referências.

Então, fiz uma breve pesquisa no Pólo de Informática da escola para tentar resgatar as fontes e, em seguida, realizamos as correções necessárias que se referiram às adequações das indicações bibliográficas.

Os trechos copiados pelos alunos e transcritos em seus artigos encontram-se em itálico.

Aluno H

De onde vem a violência?

Ela acontece porque em nossa sociedade muita gente pensa que batendo em sua mulher resolve alguma coisa. Mas não, acaba piorando mais ainda e ela vai se tornando uma pessoa agressiva e violenta.

Como a violência doméstica afeta as crianças? De acordo com a pesquisadora Ana

Flávia d'Oliveira (2009): "A violência doméstica é uma epidemia que contamina todo o tecido familiar. Estatísticas mostram que homens que espancam suas mulheres também são violentos com as crianças dentro de casa".*

Eu cheguei em uma conclusão: muitas pessoas dizem que não devia existir a **Lei Maria da Penha, porque elas dizem que aumentaram os atendimentos nos hospitais. Mas é mentira, porque diminuíram os atendimentos nos hospitais.**

Muitas pessoas adotaram a Lei Maria da Penha. E eu acho sim que deve existir a Lei Maria da Penha para diminuir os atendimentos nos hospitais de mulheres agredidas pelos homens. Como aconteceu com a menina Eloá de 15 anos, ela tomou dois tiros de seu ex- namorado.

E eu também acho que as mulheres têm que lutar para conquistar o que têm que conquistar.

* Oliveira, A. F. *Como a violência doméstica afeta as crianças?* Disponível em: <http://www.violenciamulher.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=364&Itemid=16> , acessado em 30 de abril de 2009.

Percebe-se, também, como nas análises anteriores, que os alunos G e H fizeram uso, além de citações de textos encontrados através de pesquisas individuais, de comentários e reflexões suscitados durante os Círculos de Cultura. Orientei aos alunos e alunas que colocassem qualquer tipo de citação com suas respectivas referências bibliográficas, tendo-os (as) auxiliado nesta constituição.

Analisando os artigos produzidos conjuntamente, verifica-se que, na totalidade dos casos, os alunos e alunas optaram por desenvolver suas argumentações no sentido de legitimar a luta feminista na contemporaneidade, usando exemplos advindos de seus próprios contextos sociais, de debates e reflexões promovidas durante as aulas no projeto, ou mesmo em textos

lidos a partir de pesquisas individuais realizadas. A referida constatação também pode ser verificada na análise das entrevistas finais.

3.6. A entrevista final

As mesmas categorias elaboradas para a análise das entrevistas iniciais também serviram de base para a interpretação das entrevistas finais. Os trechos que aparecem em negrito fazem referência aos pensamentos e posturas de valor que se alteraram em relação à entrevista inicial. Assim, como no caso da entrevista inicial, as questões 1, 2, 3 e 4 do roteiro de perguntas estruturadas para a entrevista final, fundamentaram a elaboração dos trechos do quadro referentes às categorias 1 e 2, já a questão 5 fundamentou a resposta contida na categoria 3. Vejamos:

QUADRO 2 – A Entrevista Final: comparando os dados

Sujeitos	Divisão das atividades sociais.	Identidade feminina e masculina.	A luta feminista na atualidade.
Aluna A	A mulher tem que cuidar da casa. O papel da mulher em casa é ter que cuidar das crianças e fazer	<u>Ser homem é ser relaxado, sem educação</u> e tem que ser trabalhador. Ser mulher é ser	Sim, eu tenho um exemplo na minha família. Minha prima gosta de trabalhar de

	<p>seu serviço diário e o papel do homem é sustentar a casa e às vezes também cuidar das crianças.</p>	<p>trabalhadora, delicada e cuidar da casa. <u>Eu acho que o comportamento feminino é mais comportada, mais caprichosa e o comportamento masculino é mais nervoso e mais malcriado.</u></p>	<p>pedreira, mas não pode por ser um trabalho próprio para homens.</p>
<p>Aluna B</p>	<p>O papel da mulher em casa é arrumar a casa e fazer comida. Já o papel do homem em casa é chegar em casa e deixar o calçado na porta, comer a comida. É isso que eles fazem hoje em dia, mas poderia ser diferente. Eles poderiam dividir as tarefas doméstica com as mulheres.</p>	<p>Ser homem é: jogar futebol, trabalhar. Ser mulher é: maquiar-se, trabalhar, ser dona de casa. Comportamento masculino: mais agressivo, tem cabelo curto, porém alguns com o cabelo grande, gostam de jogar e assistir futebol. Comportamento feminino: sempre maquiada, cabelo grande, porém alguns pequenos, <u>mais caprichosa, esforçada.</u></p>	<p>Sim, quando uma mulher é viúva ou separada, muitas vezes outras pessoas acham que a mulher é uma pessoa largada.</p>

<p>Aluna C</p>	<p>As mulheres limpam a casa e fazem o trabalho de casa. O homem em casa fica sentado no sofá assistindo TV e mexendo no computador. E também as mulheres têm que ajudar na despesa da casa e os homens têm que ajudar as mulheres a arrumar a casa.</p>	<p><u>É que as mulheres são mais educadas e também são mais arrumadas. E os homens são um pouco mais desajeitados.</u> As meninas usam saia e também usam maquiagem e são mais quietas. Os meninos não podem usar saia e rasteirinha.</p>	<p>Sim, porque as mulheres que gostam de fazer o trabalho de homens não podem e ai elas são discriminadas.</p>
<p>Aluna D</p>	<p>As mulheres cuidam da casa e dos filhos e algumas ajudam seus maridos.</p>	<p>As mulheres não fazem serviço pesado. A maioria dos homens sustenta a casa.</p>	<p>Sim, porque ainda alguns maridos batem em suas esposas.</p>
<p>Aluno E</p>	<p>Os homens trabalham mais em firmas e as mulheres em casa. Algumas mulheres não trabalham em coisas pesadas. As mulheres devem limpar a casa, os móveis e lavar roupas, os homens trabalham em coisas</p>	<p>Ser mulher é mais fácil, elas são mais delicadas.</p>	<p>Sim, porque há mulheres que não podem sair de casa e não podem mostrar o rosto.</p>

	<p>mais difíceis.</p> <p>Os homens trabalham nos serviços mais pesados, por ex: trabalho de agropecuária e muitos outros. As mulheres trabalham no serviço mais leve, por exemplo: serviço doméstico, etc. Os homens, em minha opinião, eles podem trabalhar em casa e trabalhar fora, igual o meu pai. As mulheres devem cuidar da casa e também podem trabalhar fora, com serviço leve, na minha opinião.</p>	<p>O que os homens e as mulheres têm diferente é o comportamento no serviço, os homens trabalham mais que as mulheres, em minha opinião.</p>	<p>Sim, nos serviços elas recebem menos e na Maçonaria elas não podem entrar.</p>
<p>Aluno F</p> <p>Aluno G</p>	<p>Na maioria das vezes a mulher faz o serviço de casa e o homem é que trabalha fora. Mas, também o homem pode trabalhar em casa e a mulher fora.</p> <p>O homem na casa</p>	<p>Eu acho que as mulheres são mais delicadas. A mulher é mais comportada, delicada, gosta também de cuidar dos filhos e fazer a comida de casa.</p>	<p>Bom, eu acho que sim pois ainda há muita violência contra as mulheres.</p>

	<p>pode cuidar das filhas(os), lavar a garagem e o jardim.</p> <p>O papel da mulher é fazer a comida, cuidar dos trabalhos domésticos, etc.</p>		
Aluno H	<p>Homens: é brincar de carrinho, andar de bicicleta, sustentar a casa e jogar bola.</p> <p>Mulheres: fazer as unhas, brincar de boneca e cuidar das crianças. As mulheres têm que arrumar a casa e fazer a faxina da casa e o homem tem que sustentar a casa e seus filhos, se tiver</p>	<p>Um comportamento masculino é um comportamento que mostra ser um homem de verdade.</p> <p>Um comportamento feminino é um comportamento que as mulheres são bem arrumadas e comportadas. O homem tem que sustentar a casa.</p>	<p>Sim, porque ela acaba sofrendo nas mãos de seus maridos.</p>

Em relação à aluna A, não considereei como alteração significativa a frase em destaque na categoria 1, na qual a aluna expressa: “às vezes (*os homens podem*) também cuidar das crianças”; justamente pela inserção da expressão “às vezes”; a aluna admite que os homens possam auxiliar as mulheres no exercer das atividades domésticas, no entanto, não admite que tal atividade não seja inerente à condição feminina, o mesmo ocorre com o aluno G, pois admite que os homens “podem” cuidar de seus filhos e filhas, entretanto, não indica tal tarefa como uma atitude que também deva ser masculina; para o aluno, o homem “pode”,

mas não tem o dever (o aluno escolheu o verbo “poder” ao invés do verbo “dever” ou outro similar).

Penso que a aluna A e o aluno G ainda se encontram, em relação à divisão das atividades profissionais e familiares, em um estágio de consciência transitivo-ingênua, pois os alunos assimilaram, através das reflexões dos Círculos de Cultura, a ideia de que não somente as mulheres devem ser responsabilizadas pelas atividades domésticas; contudo, os alunos não manifestam aquilo que julgo ser uma postura feminista, ou seja, conceber que os homens não devem apenas “às vezes” realizar as atividades domésticas.

A aluna B demonstra uma alteração significativa em relação à categoria 1, pois, a aluna reconhece o sexismo na divisão das tarefas familiares: “... **poderia ser diferente. Eles poderiam dividir as tarefas domésticas**”, assim como também demonstra a aluna C: “**E também as mulheres têm que ajudar na despesa da casa e os homens têm que ajudar as mulheres a arrumar casa**”, as alunas apresentam o pensamento de que as tarefas do lar, assim como o sustento financeiro da família, devem ser compartilhados entre homens e mulheres; ambas constataam a realidade sexista da divisão das atividades domésticas.

Nos casos das alunas A, B e C verifica-se (trechos sublinhados) uma postura femista em relação ao comportamento masculino, pois as alunas indicam as mulheres como tendo um comportamento social mais adequado do que os homens. Sabe-se que existe uma linha bastante tênue entre a ideologia femista e o feminismo. Muitas vezes, a mulher, ao se deparar com a constatação de sua opressão pelo poder repressor machista, visualiza o homem como o repressor, o inimigo e, em atitude errônea, pode buscar sair de sua condição de oprimida assumindo a condição de opressora, o que certamente está incorreto e em nada se assemelha a uma atitude ética, constituindo-se, assim como o machismo, como práticas que desrespeitam os direitos humanos. Essa ocorrência foi polemizada durante as atividades do Círculo de Cultura (Cena J, selecionada do Diário de Campo).

Em relação à categoria 3, nota-se uma significativa alteração nas colocações dos meninos, que diferentes da entrevista inicial, passaram a indicar a compreensão da luta feminista como ainda necessária na atualidade. A categoria 3 foi a que mais apresentou alteração entre a entrevista inicial e a final.

Em síntese, em relação à alteração de uma postura machista para um feminista, 16% dos sujeitos apresentaram alteração na categoria 1 (*Representação dos homens e das mulheres no exercício dos trabalhos e das brincadeiras*), não houve alteração na categoria 2 (*Representação comportamental da identidade feminina e masculina*) e 100% apresentaram alteração na categoria 3 (*Pensamentos sobre a luta feminista na atualidade*).

CAPÍTULO 4

Toda palavra, sim, é uma semente

O capítulo destina-se a apresentar os resultados gerados pela análise dos dados da pesquisa, revelando, portanto, as hipóteses suscitadas, tendo como base os estudos de Paulo Freire (os quais constam citados nas referências bibliográficas deste texto) e também os de Whitaker (1988) e Saffioti (1987, 1994 & 2004), no que se refere à situação da mulher na contemporaneidade. Apresenta, ainda, uma exposição de minhas principais percepções sobre o projeto de intervenção analisado por esta pesquisa.

4.1. Conclusões

Whitaker, assim como Saffioti, na década de 1980 já denunciavam (e até hoje denunciam) através de suas pesquisas que as mulheres desde a primeira infância no seio familiar são criadas para a submissão perante os homens, inibindo sua agressividade (WHITAKER, 1988) no sentido de criticar, reivindicar, lutar e se posicionar socialmente como de igual valor mediante o homem; ensina-se na família, e muitas vezes na escola, a passividade.

As autoras constataam (WHITAKER, 1988; SAFFIOTI, 1987-2004) também a disseminação pelos meios de comunicação e pela própria família de uma, segundo Whitaker (1988, p. 51), *repressão estética*, pois se impõe que a mulher esteja sempre disposta de modo

a agradar os olhares masculinos e estar ainda primeiramente capacitada para ser esposa e mãe, devendo, caso queira trabalhar em um ambiente extraluar, conjugar tais funções com as atividades domésticas.

De acordo com Saffioti (1987, p. 9), “a sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe”. Assim como a sociedade quer fazer parecer natural a condição da mulher como esposa e mãe, também dissemina outros estereótipos que beneficiam o patriarcado.

As autoras Whitaker (1988) e Saffioti (1987-2004) denunciam há três décadas a desqualificação do trabalho feminino pela sociedade, pois muitas pessoas ainda afirmam, em diversas circunstâncias, que às mulheres cabe o *trabalho leve*, já que são frágeis e delicadas, sem se levar em consideração a dureza do trabalho do lar e tantos outros desenvolvidos quotidianamente por elas. Desde pequenas são condicionadas com brinquedos infantis a exercitarem suas funções de esposa e mãe brincando de casinha, enquanto os meninos exercitam suas habilidades através de jogos e brinquedos que estimulam o contato com os esportes e os meios tecnológicos.

Whitaker (1988, p. 84 e 85) chama a atenção, ainda, para a culpa vivenciada pelas mulheres, devido à difícil tarefa de conciliar seu papel de “mulher do lar” versus “mulher do mundo”:

Assim, quando a mulher trabalha fora do lar, ela se sente culpada por abandonar os filhos na creche ou aos cuidados da babá. Quando, contrariamente, é dona de casa, se sente culpada por não participar do orçamento doméstico e não ter uma atividade que a torne mais interessante aos olhos do marido e dos filhos. Quando abandona os estudos para seguir o marido, se sente culpada por não progredir intelectualmente. Quando é talentosa e resolve optar pela carreira, se sente ainda mais culpada por ser mais preparada do que o marido. Quando o casamento vai mal, se interroga aflita para descobrir em que teria fracassado como mulher. Quando os filhos cometem transgressões graves, é acusada de ter cometido erros graves no seu papel preferencial, o papel de mãe.

Saffioti (1987, p. 35) também revela esse caráter de *vitimização*.

A presente pesquisa pôde constatar que estereótipos ligados à mulher como responsáveis pelos trabalhos domésticos e também àqueles que se referem à constituição das mulheres como ser dócil, frágil e embelezado ainda persiste; assim como persiste a concepção branca e burguesa de mulher, conforme destacado por Carneiro (2009), em trecho citado. Em contrapartida, para Whitaker (1988) os homens são ensinados a ter a responsabilidade, em primeira instância, do sustento financeiro do lar, causando-lhes, muitas vezes, “um alto preço em saúde física e mental” (WHITAKER, 1988, p. 71), não podendo, diversas ocasiões, participar ativamente do convívio familiar, não possuindo as mesmas oportunidades de criação dos filhos e filhas. Saffioti (1987, p. 24 a 27) ressalta que os homens que não conseguem inibir sua sensibilidade e afetividade também sofrem preconceito, tendo seu “papel de macho” questionado.

Conforme se verifica na atualidade, não houve muita alteração das ideias/pensamentos sobre a mulher em relação às pesquisas que datam de décadas anteriores, fato que pôde ser constatado através das respostas dadas pelos alunos e alunas que se constituíram como sujeitos desta pesquisa aos questionários elaborados; respostas as quais foram sintetizadas nas três categorias anteriormente descritas (as quais retomo posteriormente), que orientaram a análise dos dados.

Ao retomarmos a questão de pesquisa: Qual a contribuição para alunos e alunas em processo de letramento, a vivência da proposta metodológica de Círculos de Cultura, para a constituição de posturas feministas sobre a situação e os direitos das mulheres na atualidade?, podemos verificar, a partir da análise dos dados coletados, que os Círculos de Cultura com Tema Gerador “situação da mulher na atualidade e sua condição de direitos”, que se desenvolveram no contexto de algumas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, puderam contribuir para a promoção de reflexões e iniciar a elaboração de outras consciências nos

educandos e educandas sobre a questão da mulher, ou seja, sobre as mazelas ainda vivenciadas por essa parcela da população.

Sabe-se que a ideologia machista está arraigada há séculos em nossa sociedade e, consciente de tal conjuntura, não esperava que alguns procedimentos didático-metodológicos que perduraram aproximadamente um bimestre letivo fossem dar conta amplamente da elevação de uma consciência intransitiva ou transitiva-ingênua para uma consciência crítica; esperava, sim, iniciar um processo de alteração de alguns pensamentos, fazendo com que os alunos e alunas fossem ao encontro do acolhimento e legitimação da luta feminista na contemporaneidade, a partir da constatação verdadeira (consciência crítica) de que as mulheres ainda vivenciam, na atualidade, um ambiente social sexista. E, o projeto de intervenção elaborado alcançou tal proposta, vejamos:

Não houve alteração significativa na categoria 1, que se refere a *representação das mulheres e dos homens no exercício dos trabalhos e das brincadeiras infantis*, pois a maior parte dos alunos e alunas, mesmo após a vivência no projeto de intervenção, ainda manifestaram uma divisão bastante sexista das atividades sociais, isto é, associavam o trabalho feminino à casa e à família e o trabalho masculino ao trabalho remunerado realizado fora do contexto do lar. O mesmo acontece com as brincadeiras infantis, porque as brincadeiras femininas continuam a ser associadas à brincadeiras que se remetem também ao cuidado com o lar e com a família, tal como brincar de boneca e casinha, diferente dos meninos, pois à eles associam brincadeiras que se referem à atividades esportivas ou com aparelhos tecnológicos. Apenas as alunas B e C passaram a manifestar a ideia de que os homens devem partilhar os trabalhos domésticos com as mulheres e, no mesmo sentido, as mulheres também devem ser responsáveis pelo sustento financeiro do lar.

A categoria 2, ligada à ideias/pensamentos sobre a *representação comportamental da identidade feminina e masculina* permaneceu inalterada, haja vista que todos os alunos (as)

analisados (as) continuaram a apresentar a mulher como ser frágil, delicado, subjugado a força e virilidade masculina; para os alunos e alunas a mulher é fraca, o homem é forte, ou seja, o machismo ainda se fez presente nas ideias/pensamentos sobre a identidade feminina.

Entretanto, em relação a categoria 3, ou seja, *pensamentos sobre a luta feminista na contemporaneidade*, que se constituiu como o eixo central do projeto de intervenção, configurando-se em Tema Gerador das reflexões promovidas através dos Círculos de Cultura, apresentou alteração em todos os alunos que integraram o grupo masculino da pesquisa. Não houve alteração dessa categoria no grupo feminino, pois, como já anunciado, tal categoria já era demonstrada a partir de respostas feministas dadas pelas alunas desde o início dos procedimentos, ou seja, na entrevista inicial já havia sido verificado que as meninas acreditavam que a luta feminista ainda possui legitimidade, mesmo após algumas conquistas realizadas pelas mulheres; entretanto, os meninos, embora apresentassem o contrário no início, isto é, acreditassem que as mulheres não precisam mais lutar por uma condição de vida mais justa, modificaram suas opiniões no decorrer de suas vivências nos Círculos de Cultura.

Assim, revelou-se a hipótese de que os procedimentos didático-metodológicos dos Círculos de Cultura, em uma situação de letramento, podem contribuir para um despertar para a criação de consciências feministas sobre as identidades e relações entre mulheres e homens.

Portanto, o projeto de intervenção e a presente pesquisa científica a qual o analisou, possibilitaram dar uma resposta as indagações iniciais que guiaram a elaboração deste trabalho, ou seja: *como colocar em prática no contexto escolar a educação intermulticultural e em direitos humanos? e como letrar na perspectiva da Educação em Direitos Humanos e Educação Intermulticultural?* Nesse sentido, tendo como experiência didático-metodológica os estudos e reflexões suscitadas por Paulo Freire e Vera Maria Candau, contando, ainda, a partir do recorte sobre a questão da mulher, com os estudos de Safiotti, Whitaker, entre outros (as) autores (as) e, por fim, com os tocantes contos de Marina Colasanti e notícias e

entrevistas retirados do site “violenciamulher”, pude “desenhar” um projeto contra o sexismo (aplicado no contexto de uma escola pública) e este projeto de pesquisa que, felizmente, pôde constatar a eficácia do referido projeto de intervenção.

Além disso, durante a elaboração deste trabalho e a partir da análise dos dados que gerou, deparei-me com constatações; algumas delas excederam a questão de pesquisa que se pretendeu responder, mas também vão ao encontro dos estudos sobre sexismo, dessa forma, penso ser de grande importância citá-las e comentá-las:

- Dentre as concepções que se referem à identidade de gênero, a divisão sexista das atividades sociais, aliada a uma idealização da mulher como ser frágil e subjugado à força masculina, podem ser as mais incisivas no contexto social, podendo indicar alguns desafios da luta feminista contemporânea, ou seja, fazer com que a sociedade passe a conceber a mulher como ser autônomo, que não possui em sua inerência habilidades para o desenvolvimento das atividades domésticas e da criação dos filhos e filhas, mas sim que tais habilidades são construídas socialmente.
- No processo que objetiva levar o (a) oprimido (a) a uma consciência de sua opressão, a fim de que esse (a) se liberte desse estado, o sujeito pode tentar sair da condição de oprimido colocando-se na condição de opressor. Sob tal aspecto, a mulher pode migrar de uma concepção machista para uma concepção femista das relações entre os sexos e identidades de gênero, tendo em vista que o ideal seria adotar uma postura feminista. Nesse sentido, as ideias/pensamentos podem aparecer com maior frequência de modo unilateral, ou seja, ora machista, ora femista.

- Pode existir um caráter de potencialidade dos textos literários em relação à sua eficácia para a discussão de temas sociais, no contexto infanto-juvenil do Ensino Fundamental, tal como apresentado por Zandra Elisa Argüello (2005) em sua dissertação de mestrado, intitulada *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*; constatação reiterada por este estudo. Isto é, a literatura pode servir como pano de fundo para a problematização não só do sexismo, como também do contexto social amplo no qual os (as) alunos (as) estão inseridos (as), fazendo, ainda, com que compreendam as construções metafóricas elaboradas pelos escritores e escritoras, tendo em vista que esses (as) escrevem ficção a partir de uma reconfiguração da realidade social.

Os níveis de compreensão atingidos pelo projeto de intervenção

Paulo Freire (1992) expressa alguns níveis de compreensão: o dogmatismo mecanicista (no qual não há consciência das relações sociais), o idealista (aquele no qual, conscientes, nada fazemos para alterar a realidade do mundo) e o dialético (no qual conscientes da introjeção do (a) opressor (a) no (a) oprimido (a), tal consciência transforma-se em força propulsora para a luta social, para a criação de uma realidade diferente para aqueles (a) que são diariamente oprimidos/as). Entendo que o projeto realizado no contexto da escola *Prof. Dorivaldo Damm* pareceu permanecer, até onde se pôde perceber, no nível idealista da condição da mulher na atualidade. Contudo, existe a potencialidade que, em alguns casos, o nível idealista possa migrar para um nível dialético, entretanto, tal potencialidade apenas poderá ser certificada com o tempo, através da atuação dos sujeitos da pesquisa em suas vidas.

Acredito que o projeto poderá “render novos frutos”, que se possível se configurarão em ações práticas que visem colaborar, mesmo que minimamente, para alterar a realidade de

algumas mulheres que fazem parte da comunidade que cerceia a escola, a qual, assim como as milhares de mulheres do mundo, sofrem quotidianamente com a ideologia machista.

Penso que, da mesma forma como a ideologia machista constitui diariamente consciências sexistas, a educação para a alteração dessa realidade deve ser também incisiva e permanente. Portanto, acho que se o projeto de intervenção tivesse durado um tempo maior (podendo ter abordado, inclusive, mais temas correlatos à questão da mulher, tal como as relações de poder existentes entre as mulheres, debatendo o caso das mulheres negras no Brasil e no mundo, por exemplo), sendo também acompanhado e analisado através de um projeto de pesquisa, poderíamos ter obtido resultados mais satisfatórios, do ponto de vista da formação de ideias/pensamentos feministas, na perspectiva da reeducação de práticas sociais machistas.

As dificuldades

No percurso do projeto de intervenção e de coleta de dados para a pesquisa, deparei-me, justamente, com a difícil tarefa de saber dosar a minha ação de pesquisadora, no sentido de que os dados gerados não fossem fruto exclusivo da imposição de minhas opiniões como educadora sobre a opinião dos educandos e educandas. Assim, limitei-me a expor de maneira mais objetiva minhas opiniões e valores somente no momento que julguei ser o término da coleta de dados, buscando, dessa forma, minimizar minha intervenção pessoal, como anteriormente relatado. Penso, contudo, que eu poderia ter manifestado mais minhas opiniões, podendo colaborar para o desenvolvimento de alguns temas em debate nos Círculos de Cultura, tendo talvez colaborado mais amplamente para a constituição de ideias/pensamentos feministas sobre a situação da mulher e sua condição de direitos na atualidade; fato que, a meu ver, não deve ser desconsiderado por qualquer educador ou educadora que coloque

também os procedimentos metodológicos citados neste trabalho em prática. Ou seja, o (a) educador (a) deve dar seu testemunho ético, como diria Paulo Freire (1992, p. 78), expondo para seus alunos e alunas os princípios que o (a) regem (que devem estar, obviamente, associados aos princípios reguladores dos direitos humanos) sem, contudo, inibir o diálogo e as opiniões próprias dos (as) educandos (as).

Outra dificuldade relacionou-se à necessidade de fazer uso dos conteúdos previstos no “Caderno do Aluno” (SÃO PAULO, 2008), haja vista que as sextas séries realizam Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e, segundo orientação recebida pelo grupo gestor da escola *Prof. Dorivaldo Damm*, as informações solicitadas na referida avaliação, a partir da implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), estariam relacionadas com o citado “Caderno”.

Nesse sentido, exponho a necessidade de que os educadores e educadoras continuem a formular conteúdos que estejam relacionados com a realidade cultural na qual a escola está inserida. É importante adaptar os materiais enviados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo à “cara” das unidades escolares, isto é, às características dos alunos e alunas, seus modos de agir e pensar, às suas necessidades de aprendizagem e, também, às necessidades sociais de maneira geral, como aquelas pelas quais clamam os movimentos de mulheres do Brasil e do mundo.

Considerações sobre o projeto de intervenção e a disciplina de Língua Portuguesa

Acredito que o projeto de intervenção descrito pôde dar uma contribuição para a *desnaturalização* de processos ideológicos disseminados socialmente, que visam à repressão das mulheres, pois, segundo Saffioti (1987, p. 11), os processos de naturalização constituem

“o caminho mais fácil e curto para legitimar a ‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos”.

“Toda palavra, sim, é uma semente”, disse Raduan Nassar (1989) na obra *Lavoura Arcaica*, no que também acredito; para o bem ou para o mal, as palavras “plantam” ideias, concepções, valores, e cabe à educação escolar - na qual a disciplina de Língua Portuguesa faz-se como privilegiada, justamente por ter como matéria prima a linguagem, que é um dos maiores extratos da cultura - discutir as ideologias que integram nossa existência como sujeitos, que se constituem por meio da cultura e das ideologias que a permeiam.

Há de se levar em consideração também que o componente curricular de Língua Portuguesa possui, na atualidade, juntamente com a disciplina de Matemática, o maior número de horas-aula semanais com as turmas de alunos (as). Portanto, o (a) professor (a) de Língua Portuguesa, apesar da falta de autonomia legitimada pela implantação dos chamados “Cadernos”, pode desfrutar de tempo para trabalhar os conteúdos próprios da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Ensino da Língua Portuguesa (2008) e acrescentar aqueles que estejam ligados à Educação em Direitos Humanos. Isso porque, infelizmente, os citados Cadernos elaborados para a 6ª série do Ensino Fundamental, para a disciplina de Língua Portuguesa, não atendem às diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) e dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (2004 & 2008), que elaboram propostas de políticas educacionais que visam à incorporação de temas no contexto escolar que discutam os direitos humanos e as relações sociais entre os sexos.

A disciplina de Língua Portuguesa não pode ausentar-se de dar seu testemunho ético, pois, levando em consideração a diretividade do ato educativo, esse deve guiar-se ao encontro de uma educação que prime pelos direitos humanos, a partir da formação de ideias/pensamentos que não subjuguem qualquer tipo de pessoa ou fração de classe.

Acredito, ainda, que os procedimentos descritos no projeto de intervenção também podem ser aplicados em atividades de formação docente, haja vista a lacuna de formação profissional que muitos educadores e educadoras possuem em relação às questões étnicas e de identidade de gênero e sexual; assim como podem ser aplicados em outros contextos e para um número maior de participantes.

Sabe-se que a educação escolar ainda tem que passar por um longo caminho para a concretização de uma educação não-sexista, não-homofóbica, não-xenofóbica e não-racista. É hora de não só a disciplina de Língua Portuguesa, mas sim toda a escola, discutir tais questões enquanto projeto político-pedagógico e práticas metodológicas.

Em relação ao letramento, a meu ver, esse deve não só fundamentar-se e direcionar-se para a compreensão das diferentes modalidades textuais e suas aplicabilidades, mas também para a constituição de alunos e alunas éticos e críticos frente às atividades humanas, conscientes de sua existência histórica e da capacidade que possuímos de alterar a realidade social. O estudo fundamentou-se na concepção de que as práticas de letramento devem, além de se ampararem na proposta de ensino de língua materna objetivando os usos sociais da linguagem, buscar também a formação para o exercício da cidadania, o que inclui a constituição de educandos (as) não só dotados (as) de técnicas de produção e interpretação textual, mas também formuladores de opiniões.

Sobre a Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, acredito que para um educando (a) saber interpretar uma produção textual, ou elaborar um texto argumentativo com proficiência, é necessário fazer com que compreenda as relações sociais, porque somente dessa forma poderá vincular aquilo que é proferido nos textos com a realidade social onde são produzidos e a qual debatem. O letramento deveria levar o sujeito a uma problematização dos acontecimentos sociais. Nesse sentido, o gênero textual “artigo de opinião” revelou-se, na

presente pesquisa, como uma modalidade privilegiada para o desenvolvimento da argumentação e do ponto de vista crítico dos (as) alunos (as).

Recomendações

Trabalhar valores socialmente construídos no contexto escolar não pode mais ser uma proposta tida unicamente como projeto extracurricular ou tema transversal, realizado esporadicamente a partir do compromisso de uma determinada unidade escolar ou de um educador ou educadora. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003), os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004 - 2008), assim como a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2008, b), legitimam a necessidade não só ética, mas também prevista pela legislação brasileira, que o aluno ou aluna tenha acesso, no contexto escolar, a conhecimentos relativos à construção histórica, cultural e ideológica na qual se constituem práticas e valores de nossa sociedade.

Nesse sentido, este trabalho também anuncia seu ponto de vista sobre o que é *conhecimento escolar*, isto é, amparado pelos referidos Planos e Lei, cabe à educação escolar também ensinar práticas e valores voltados à disseminação de atitudes não-sexistas, não-racistas, não-homofóbicas, não-xenofóbicas... valores voltadas ao respeito, à tolerância e à paz entre homens e mulheres. Anuncia, ainda, seu ponto de vista sobre qual é o papel do (a) pesquisador (a) em educação, ou seja, diagnosticar e denunciar problemas, indicando soluções, idealizando ou socializando possíveis caminhos para a reparação de tais problemas.

Freire (1983) mostra-nos o caminho para a criação de um outro modelo de sociedade, na qual possamos vivenciar a justiça social e a igualdade de deveres e direitos para todos e todas: a consciência da população que, segundo o autor, pode dar-se através de uma prática educativa que forme pessoas habilitadas para viver socialmente de forma crítica, ou seja,

consciente de que “o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema” (FREIRE, 1996, p. 75), interrogando os fatos, investigando e transformando a sua própria realidade. Freire (1983) não indica a educação como a grande salvadora de homens e mulheres dos problemas sociais vivenciados diariamente, porém Freire coloca-a como possuindo um importante papel para a construção de uma sociedade que realmente coloque em prática os direitos humanos; sem a educação Paulo Freire revela como impossível a construção de um mundo melhor.

Espero que os (as) pesquisadores e educadores (as) que vislumbrem aplicar, no cotidiano escolar, a Educação em Direitos Humanos, reconheçam na metodologia freireana um importante suporte didático-metodológico para se colocar em prática uma educação em/para os direitos humanos, assim, reconheçam também o que foi legitimado nesta pesquisa, isto é, que as teorias e práticas (diria teoria na prática, e vice-e-versa) idealizadas por Paulo Freire possuem, mesmo após algumas décadas passadas de suas criações, grande relevância; fato não só diagnosticado por mim, mas por pesquisadores (as) como Gadotti (2005), Padilha (2005), Cortella (2006), entre outros (as). Haja vista que o propósito central deste trabalho foi o de não só denunciar o sexismo ainda presente nas relações e práticas sociais, como principalmente apontar possíveis caminhos pelos quais podemos enfrentar no contexto escolar a ideologia machista.

Em relação a luta feminista, recomendo que os movimentos de mulheres estejam atentos para o que se diagnosticou na pesquisa, ou seja, que as ideias/pensamentos sexistas ainda são bastante presentes no contexto social. É necessário fazer com que a sociedade conceba a mulher como ser autônomo, livre, forte, independente da ação dos homens e muito mais do que um objeto a ser olhado, desvinculando-a da imagem de fragilidade e submissão. É necessário também que a sociedade conceba as atividades ligadas a casa e ao cuidado da

família como práticas que devem ser compartilhadas entre homens e mulheres, de maneira justa e igual.

Nesse sentido, é preciso que todos e todas, especialmente os movimentos de mulheres, reivindiquem pela realização na prática da Educação em Direitos Humanos (2003) e dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (2004-2008), exigindo, tal como o Movimento Negro concretizou, que haja uma legislação específica no âmbito educacional para que os conteúdos que se referem à informações e práticas que visem o combate ao sexismo sejam implementadas nas salas de aula brasileiras. É preciso que os alunos e alunas tenham a garantia de poder discutir em sala de aula temas como a história da mulher no mundo, as mazelas pelas quais já sofreram e ainda sofrem, ou seja, conhecer os diversos tipos de violência contra as mulheres; o tráfico internacional de mulheres; os modos através dos quais os meios de comunicação em massa utilizam os corpos femininos como atrativos para vender produtos, colaborando para o processo de mercantilização do corpo da mulher; a importância das mulheres para o desenvolvimento das ciências; as relações de poder também existente entre as mulheres, como revela Carneiro (2009), entre outros temas.

Por fim, espero que este trabalho possa, conforme se almejou, subsidiar novas reflexões e pesquisas sobre o sexismo e o ensino da Língua Portuguesa e, principalmente, sobre a necessidade de que a formação de consciências éticas de respeito aos direitos humanos sejam disseminadas no contexto escolar, ou seja, que possa contribuir para práticas metodológicas e pesquisas sobre a Educação em Direitos Humanos e Educação Intermulticultural. Desejo, principalmente, que possa colaborar, em algum aspecto, para a mudança da história profissional e de vida de educadores e educadoras, de ativistas sociais e de mulheres que me gratifiquem com a leitura deste texto.

E, em concordância plena com Padilha (2005, p. 175), sintetizo esta exposição:

É este o nosso projeto: dar continuidade ao legado de Paulo Freire, reinventá-lo e contribuir para que as atuais e futuras gerações possam ver respeitados, cada vez mais, os direitos que são seus, os direitos humanos. E que elas possam contribuir para preservá-los e, sobretudo, ampliá-los e reinventá-los para o bem de toda a humanidade e de todas as formas e manifestações de vida. Este é o outro ensinamento de Paulo Freire. Essa é “nossa esperança sem espera”.

Referências

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 327 p.

ARGÜELLO, Z. E. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. 193 p. 2005. Dissertação (Mestrado apresentada ao Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 672 p.

_____. *O que muda com o novo acordo ortográfico*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. 79 p.

BENEVIDES, M. V. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acessado em: 10 maio 2009.

BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 408 p.

BOSI, E. *Culturas de Massa e Cultura Popular: leituras de operárias*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 192 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MECSEF, 2001.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília : Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003, 52p.

_____. *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2004. 101 p.

_____. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2008, a. 237p.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em 29 jun.2008, b.

BRASIL Casa Civil *Lei nº 11.340*, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acessado em: 29 jun. 2008, c.

_____. *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acessado em: 20 out. 2009.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para mulheres. Pacto Nacional de enfrentamento à violência contra a mulher. Brasília, 2007. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/pacto_violencia.pdf>. Acessado em: 04 ago. 2008.

_____. 11ª *CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIRETOS HUMANOS*. Disponível em: <<http://www.11conferenciadh.com.br/historico/historico.php>>. Acessado em 08 de jan. de 2009, b.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236 p.

CARNEIRO, S. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América-Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Disponível em:

<<http://grioproducoes.blogspot.com/2009/06/enegrecer-o-feminismo-situacao-da.html>>. Acessado em: 31 out. 2009.

CARTA mundial das mulheres à humanidade. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/marcha/?pagina=cartamundial>>. Acessado em 20 de jan. de 2008.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). *Educar em Direitos Humanos: construir democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 196 p.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). *Educar em Direitos Humanos: construir democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 45-56.

CELESTE, M. *Violência contra as mulheres*. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/2003/12/12/celeste.html>>. Acessado em: 01 jun. de 2008.

CLARE, N. A. V. *50 ANOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (1950 -2000)*. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>> Acessado em 15 de dez. de 2008.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1993.

COLASANTI, M. *Um Espinho de Marfim*. Porto Alegre: L&PM, 1999, 188p.

_____. *Entre a Espada e a Rosa*. 3ª ed. São Paulo: Salamandra, 2005, 72p.

_____. *Uma Idéia Toda Azul*. São Paulo: Global, 2005, 64p.

COMPARATO, F. K. Os 60 anos da Declaração e nossa Constituição. In: BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*. Brasília: SEDH, 2008, p. 15 – 21.

CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2006. 166 p.

DORA, D. D.; PIMENTEL, S. (Coord.). *As mulheres e a construção dos direitos humanos*. São Paulo: Comitê Latino-Americano Para A Defesa Dos Direitos Humanos (CLADEM), 1993. 49p.

ENGELS, F.; MARX, K. A ideologia Alemã (I – Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984. 122 p.

ESCOLA. *Proposta Pedagógico*. Limeira: Escola Estadual Prof. Dorivaldo Damm, 2007. 4 p.

FIORIN, J. L. Notas para uma didática do português. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 123 – 134.

FIORI, E. M. Conscientização e Educação. *Revista Educação & Realidade*, v. 11, n. 1 p. 3-10, jan./jun., 1986.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150 p.

_____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: _____. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. p. 15 – 38.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 212 p.

ILARI, R. *A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins , 1997. 120 p.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T.T. da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 07 - 131.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: -Ática, 1986. 144 p.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995, 294p.

KYRIAKOS, N. A história do feminismo no Brasil. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. p. 17 – 29.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, 177p.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEAL, M. A. da F. O ensino do português da escola atual: análise de alguns fenômenos de mudança. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. (Org.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997. p. 15- 23.

LÖWY, M. Ideologia. In: _____. *Ideologias e Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985. p. 11 – 32.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997. 239 p.

MADUREIRA, E. D. Por uma leitura “transversal” na aquisição do dialeto padrão. In: DELL’ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997. p. 37 – 42.

MAGALHÃES, F. *Marxismo e cultura no capitalismo avançado*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/filosofia/arquivos/Marxismo%20e%20Cultura%20no%20Capitalismo%20Avancado.pdf>>. Acessado em: 16 nov. 2008.

MARCHA mundial de mulheres. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/marcha/?pagina=temasAlternativasEconomicas>>. Acessado em 29 de jun. de 2008.

MARINHO, J. H. C. A reprodução de textos escritos. In: DELL’ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. (Org.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997. p. 87 - 95.

MIRANDA, N. A Criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. In: BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*. Brasília: SEDH, 2008. p. 25 – 27.

MONTEIRO, A. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*. Brasília: SEDH, 2008. p. 29 – 31.

NASSAR, R. *Lavoura Arcaica*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 204 p.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. (Org.). *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166 – 176.

PIERUCCI, A. F. Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois. In: BRABO, T. S. A. M. *Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. p.30 – 44.

REZENDE, B. *Os Conceitos de Cultura*. Disponível em: <<http://blog.zequinhobarreto.org.br/2008/07/12/os-conceitos-da-cultura/>>. Acessado em: 16 nov. 2008.

RODRIGUES, C. Butler e a desconstrução de gênero. *Revista de Estudos Feministas*, v. 13, n. 1, jan./abr. 2005.

ROMANELLI, O. de O. A abordagem teórica. In: _____ *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 19 - 31.

RUBIN, G. The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex. In: REITER, R. (Ed.). *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210.

SÃO PAULO. *Saresp 2008: Relatório Pedagógico: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2009.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação (SEE), 2008. 72 p.

SOARES, M. (Org.). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 a. 125 p.

_____. Concepção de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998 b. p. 53 – 60.

SAFFIOTI, H. *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1987. 120 p.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. 151 p.

SOUSA, J. V. de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: _____. VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). *Dimensões do Projeto Político e Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001. p.215 – 238.

TAYLOR, C. et. al. *Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Piaget, 1994. 194 p.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988. 132 p.

TOSI, G. *História dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.espdh.hpg.ig.com.br/texto1.html>>. Acessado em: 20 out. 2009.

WILLIAMS, R. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 355 p.

VIOLÊNCIA MULHER. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/index.php?option=com_capas&view=capas&tplay=sub&capaid=7&Itemid=32>. Acessado em 01 de jun. de 2008.

WHITAKER, D. *Mulher & Homem: o mito da desigualdade*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 1988.

_____. Relações entre cultura e ideologia. In: COLOQUIO DO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE INTERMULTICULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2008, São Carlos. **Colocar Título da publicação**. São Carlos: GEIFoP, 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07 – 72.

Bibliografia Consultada

BARBOSA, M. de F. M. et al. *Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 125 p.

BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. 216 p.

BOSI, A. *A origem da palavra cultura*. Disponível em: <<http://litereartbrasil.org/paginas/edicoes/002/origempalavracultura.php>>. Acessado em: 29 jun. 2008.

BRABO, T. S. A. M. *Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. 174 p.

BRITO, R. H. P. de.; VASCONCELOS, M. L. M. C. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006. 196 p.

CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 168 p.

_____. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. 255 p.

DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. (Org.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997. 177 p.

FREIRE, A. A. (Org.). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. 329 p.

FREIRE, P. Direitos Humanos e educação libertadora. In: FREIRE, A. M. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 93 – 103.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134 p.

_____. *A importância do ato de ler*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 87 p.

FERNANDES, J. P. T. Multiculturalismo e segurança societal. *Revista Relações Internacionais*, n. 9, p. 129 – 149, mar. 2006,.

GADOTTI, M. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 143 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo na ação: a arquitetura da prática. In: _____
GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed,
2000. p.201-280.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomás T. da Silva
e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 102 p.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. da (Org.). *Identidade e diferença: a
perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103 - 133.

MALCON, C. F. *Ensino de Língua Portuguesa: desafios e encantamento*. 2006. p. 20-37.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

MORIN, E. *Os sete saberes necessário à Educação do futuro*. 11. ed. Tradução de Catarina
Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2006. 166 p.

OLIVEIRA, R. D. *As mulheres, os direitos humanos e a democracia*. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84464> . Acessado em: 07 maio 2009.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. O
projeto gênero e a diversidade na escola. Disponível em: <
<http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1009&sid=49>>.
Acessado em 20 de out. de 2009.

RAMALHO, C. (Org.). *Literatura e Feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio
de Janeiro: Elo, 1999. 256 p.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil Contemporâneo. *Revista de
Estudos Feministas*, v. 09, n. 02, 2001.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um
novo paradigma. In:_____. VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). *Dimensões do projeto
político e pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 141 – 174.

SCHILLING, F. (Org.). *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005. 264 p.

SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 243 p.

_____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

_____. (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 240 p.

_____. (Org.). *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 125 p.

SILVA, V. M. T. (Org.). *E por falar em Marina...* Estudos sobre Marina Colasanti. Goiânia: Cãnone Editorial: 2003. 137 p.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/>. Acessado em 04 de agosto de 2008.

SOFFIATI, H. I. B; VARGAS, M. M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. 283 p.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). *Dimensões do projetopolítico e pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2001. 256 p.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 33 – 52.

APÊNDICE

– **Modelo do Termo de Consentimento assinado pelos alunos e alunas que se constituíram como sujeitos da pesquisa e por seus respectivos responsáveis legais**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km . 235, Caixa Postal 676,
Tel./Fax: (0XX16) 3351-8356
CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil
E-mail: secppge@power.ufscar.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado a participar do projeto intitulado “ _____ ”,

sendo que a sua participação não é obrigatória e a qualquer momento, antes da conclusão desse estudo, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, mesmo havendo a concordância de seu responsável legal. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual está matriculado e os (as) profissionais que atuam nela.

O objetivo desse estudo é o de analisar qual a importância para os alunos e alunas que se constituirão como sujeitos da referida pesquisa a vivência da proposto metodológica de Paulo Freire dos Círculos de Cultura, com foco nas relações entre os sexos, para a elaboração das posturas de valores sobre o feminino e o masculino que os (as) educandos (as) manifestarão ao final dos procedimentos do citado estudo. Ou seja, serão momentos em que sentados em círculos, os alunos e alunas pesquisarão e refletirão sobre a situação da mulher na atualidade e sua condição de direitos. Assim, deseja-se saber qual a relevância dessa vivência para a

formação dos sujeitos envolvidos como educandos/educandas e cidadãos/cidadãs, no sentido de que a pesquisa tem como intuito a defesa de uma sociedade e educação democráticas, pautadas no tratamento igualitário das pessoas. Buscar-se-á analisar se o educando demonstrará concepções e valores sobre os sexos diferentes no final dos procedimentos relatados, das que tinham no início, antes da aplicação da metodologia.

Sua participação consistirá em consentir que suas vivências relacionadas à metodologia citada, a ser aplicada na disciplina de Língua Portuguesa, assim como os textos que resultarão delas (artigos de opinião), sejam alvo de análise do estudo. Tal vivência compreenderá também a participação em entrevistas em grupo. Solicitamos também a sua autorização e de seu responsável legal para gravarmos em áudio as atividades referentes à coleta de dados, a fim de garantir a maior credibilidade dos mesmos. Após a realização do estudo, os dados estarão disponíveis para sua consulta e/ou por seu responsável legal. Ressalta-se que as informações coletadas serão para uso exclusivamente acadêmico científico.

Esta pesquisa poderia gerar certo constrangimento aos participantes, pelo fato de exporem suas opiniões e valores sobre as identidades e relações entre os sexos, contudo, esse risco será minimizado pelo motivo de a direção da instituição onde ocorrerá a coleta de dados estar ciente de que as informações obtidas serão sigilosas e não deverão interferir na relação entre os (as) educandos (as) e os (as) profissionais que atuam na escola, nem mesmo se constituirão como uma prática de avaliação do rendimento escolar. Para tanto, será garantido o anonimato dos participantes, bem como o sigilo quanto ao número da turma a qual os (as) estudantes pertencem. Salientamos que o seu nome e o número da série na qual está matriculado (a) não serão citados no trabalho; somente será citado o nome da instituição a que está vinculado (a) e a série a qual cursa. O anonimato e sigilo serão garantidos tanto durante a coleta de dados, quanto na redação do relatório final. Para assegurar a não identificação dos participantes, serão utilizados nomes ou designações como “aluno A”, “aluna B”, etc.

O estudo poderá gerar benefícios para você, no sentido de pode obter novos conhecimentos sobre o sexismo, além de contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre a educação escolar e a referida questão e poder também agir em defesa de uma sociedade e educação democráticas, pautadas no tratamento igualitário das pessoas.

Você receberá uma cópia deste termo onde contam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto agora ou a qualquer momento. Solicitamos a você à gentileza de assinalar o campo abaixo, referente ao seu interesse em ter acesso aos resultados finais da pesquisa: **Você ou seu responsável legal tem interesse em ter acesso aos resultados finais da pesquisa?**

() Sim () Não

Cristiane Fontes de Oliveira

RG: _____; CPF: _____; Tel.: _____;

e-mail: _____; aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Prof.a. Dr.a. Emília de Freitas Lima.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP: 13.565-905, São Carlos/SP, Brasil, Fone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Limeira, ____/____/____.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

RG: _____ . CPF: _____ .

Nome do (a) responsável pelo sujeito da pesquisa.

RG: _____ . CPF: _____ . Tel.: _____ .

Assinatura do (a) responsável pelo sujeito da pesquisa.

II – Roteiro de Perguntas (Estruturado): Perfil Sintético dos Sujeitos da Pesquisa

1. Qual é a sua idade?
2. Onde e com quem você mora?
3. Qual é a sua descendência familiar?
4. Qual é a sua religião?
5. Qual é sua cor?

III- Roteiro de Perguntas da Entrevista Inicial e Final (Estruturado)

Entrevista Inicial e Final (Estruturada):

- 1) Para você, o que é ser um menino e o que é ser uma menina? Isto é, quais são as características comuns em um menino e quais as características comuns em uma menina?
- 2) O que poderíamos chamar de um comportamento feminino e um comportamento masculino?
- 3) Qual deve ser o papel da mulher em casa e qual o papel do homem, ou seja, quais as funções na família que devem ser próprias da mulher e quais devem ser próprias dos homens?
- 4) Pensando no contexto da escola, você acha que tem coisas que os meninos podem (no sentido de ser adequado) fazer e as meninas não podem, e vice-e-versa?
- 5) O que é ser uma mulher e o que é ser um homem?
- 6) Você acha que as mulheres ainda têm que lutar para ter uma condição de vida mais justa em relação à vida dos homens, ou não? Justifique a sua resposta.

1)

IV: Roteiro de Intervenções (semiestruturado) Sobre as Leituras dos Contos de Marina Colasanti

1. Sobre o que fala a história?
2. Quais são as personagens e como eles são? Vamos pensar nas características físicas e psicológicas das personagens: quais são essas características?
3. Qual é o foco narrativo e a postura do narrador ao contar a história?
4. Qual é, ou quais são, o (s) fator (es) complicador (es)?
5. Quais são as metáforas/símbolos construídas pela autora? Em que medida tais metáforas/símbolos vão ao encontro do que acontece no dia-a-dia das pessoas, principalmente das mulheres?
6. Como é a representação da mulher e do homem na história que estamos estudando e em que medida essas representações são parecidas com a nossa realidade social?

ANEXOS

I - Contos de Marina Colasanti, Analisados nos Círculos de Cultura**1 -****A Moça Tecelã**

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar. a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela

primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

2 –

De água nem tão doce

Criava uma sereia na banheira. Trabalho, não dava nenhum, só a aquisição dos peixes com que se alimentava. Mansa desde pequena, quando colhida em rede de camarão, já estava treinada para o cotidiano da vida entre azulejos.

Cantava. Melopéias, a princípio. Que aos poucos, por influência do rádio que ele ouvia na sala, foi trocando por músicas de Roberto Carlos. Baixinho, porém, para não incomodar os vizinhos.

Assim se ocupava. E com os cabelos, agora pálido ouro, que trançava e destrançava sem fim. “Sempre achei que sereia era loura”, dissera ele um dia trazendo tinta e água oxigenada. E ela, sem sequer despedir-se dos negros cachos no reflexo da água da banheira, começara dócil a passar o pincel.

Só uma vez, nos anos todos em que viveram juntos, ele a levou até a praia. De carro, as escamas da cauda escondidas debaixo de uma manta, no pescoço a coleira que havia comprado para prevenir um recrudescer do instinto. Baixou um pouco o vidro, que entrasse ar de maresia. Mas ela nem tentou fugir. Ligou o rádio e ficou olhando as ondas, enquanto flocos de espuma caíam dos seus olhos.

3 –

Entre a Espada e a Rosa

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embolada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, à sua mente, que lhe fizessem achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido.

Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas quando a visse, não mais a quereria. Nem ele, nem qualquer outro escolhido pelo Rei.

Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas jóias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia onde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher.

Cansada, mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas jóias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreira.

E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se, diante dos muros de cidades e castelos, já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome.

Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e

gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas? Quando as perguntas se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado.

Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto, acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele, governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava.

Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros. Era o seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, com o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiros nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que a que um homem sente por um homem.

Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a Princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante de seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrependê-la em seguida e pedir-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás de ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a quereria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que a libertasse, suplicou à sua mente que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo.

Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

4 -

Entre as folhas do verde

O príncipe acordou contente. Era dia de caçada. Os cachorros latiam no pátio do castelo. Vestiu o colete de couro, calçou as botas. Os cavalos batiam os cascos debaixo da janela. Apanhou as luvas e desceu. Lá embaixo parecia uma festa. Os arreios e os pelos dos animais brilhavam ao sol. Brilhavam os dentes abertos em risadas, as armas, as trompas que deram o sinal de partida.

Na floresta também ouviram a trompa e o alarido. Todos souberam que eles vinham. E cada um se escondeu como pôde.

Só a moça não se escondeu. Acordou com o som da tropa, e estava debruçada no regato quando os caçadores chegaram.

Foi assim que o príncipe a viu. Metade mulher, metade corça, bebendo no regato. A mulher tão linda. A corça tão ágil. A mulher ele queria amar, a corça ele queria matar.

Se chegasse perto será que ela fugia? Mexeu num galho, ela levantou a cabeça ouvindo. Então o príncipe botou a flecha no arco, retesou a corda, atirou bem na pata direita. E quando a corça-mulher dobrou os joelhos tentando arrancar a flecha, ele correu e a segurou, chamando homens e cães.

Levaram a corça para o castelo. Veio o médico, trataram do ferimento. Puseram a corça num quarto de porta trancada.

Todos os dias o príncipe ia visitá-la. Só ele tinha a chave. E cada vez se apaixonava mais. Mas a corça-mulher só falava a língua da floresta e o príncipe só sabia ouvir a língua do palácio. Então ficavam horas se olhando calados, com tanta coisa para dizer.

Ele queria dizer que a amava tanto, que queria casar com ela e tê-la para sempre no

castelo, que a cobriria de roupas e jóias, que chamaria o melhor feiticeiro do reino para fazê-la virar toda mulher.

Ela queria dizer que o amava tanto, que queria casar com ele e levá-lo para a floresta, que lhe ensinaria a gostar dos pássaros e das flores e que pediria à Rainha das Corças para dar-lhe quatro patas ágeis e um belo pêlo castanho. Mas o príncipe tinha a chave da porta. E ela não tinha o segredo da palavra.

Todos os dias se encontravam. Agora se seguravam as mãos. E no dia em que a primeira lágrima rolou dos olhos dela, o príncipe pensou ter entendido e mandou chamar o feiticeiro.

Quando a corça acordou, já não era mais corça. Duas pernas só e compridas, um corpo branco. Tentou levantar, não conseguiu. O príncipe lhe deu a mão. Vieram as costureiras e a cobriram de roupas. Vieram os joalheiros e a cobriram de jóias. Vieram os mestres de dança para ensinar-lhe a andar. Só não tinha a palavra. E o desejo de ser mulher.

Sete dias ela levou para aprender sete passos. E na manhã do oitavo dia, quando acordou e viu a porta aberta, juntou sete passos e mais sete, atravessou o corredor, desceu a escada, cruzou o pátio e correu para a floresta à procura de sua Rainha. O sol ainda brilhava quando a corça saiu da floresta, só corça, não mais mulher. E se pôs a pastar sob as janelas do palácio.

5 –

Entre leão e unicórnio.

No meio da noite de núpcias, o rei acordou tocado pela sede. Já ia se levantar quanto, junto à cama, do lado da sua recém-esposa, viu deitado um leão.

- Na certa – pensou o rei mais surpreso do que assustado -, estou tendo um pesadelo.

E, mudando de posição para interromper o sonho mau, deitou a real cabeça sobre o real travesseiro. Em seguida, adormeceu.

De fato, na manhã seguinte, o leão havia desaparecido sem deixar cheiro ou rastro. E o rei logo esqueceu tê-lo visto.

Esquecido ficaria se, dali a algum tempo, acordando à noite entre um suspiro e um ronco, não deparasse com ele no mesmo lugar, fulvo e vigilante. Dessa vez, custou mais a adormecer.

Quando a rainha despertou, o rei contou-lhe do estranho visitante noturno que já por duas vezes se apresentara em seu quarto.

- Oh! Senhor meu marido – disse-lhe esta constrangida -, não ousei revelar antes do casamento, mas desde sempre esse leão me acompanha. Mora na porta do meu sono, e não deixa ninguém entrar ou sair. Por isso não tenho sonhos, e minhas noites são escuras e ocas como um poço.

Penalizado, o rei perguntou o que poderia fazer para livrá-la de tão cruel carcereiro.

- Quando o leão aparecer – respondeu ela -, pegue a espada e corte-lhe as patas.

Naquela mesma noite, antes de deitar, o rei botou ao lado da cama sua espada mais afiada. E, assim que abriu os olhos na semi-escuridão, zac! Decepoou as patas da fera de um só golpe. Depois, mais sossegado, retomou o sono.

Durante algum tempo dormiu todas as noites até de manhã, sem sobressaltos. Mas numa madrugada quente em que os edredons de pluma pareciam pesar sobre seu corpo, acordando todo suado viu que o quarto real estava invadido por dezenas de beija-flores e que um enxame de abelhas se agrupava na cabeceira. Depressa cobriu a cabeça com o lençol, e debaixo daquela espécie de mortalha atravessou as horas que ainda o separavam do nascer do dia. Só ao perceber o primeiro espreguiçar-se da rainha, emergiu de dentro da cama, contando-lhe da bicharada.

- É que dormindo ao seu lado, meu caro esposo, cada vez mais doces e mais floridos se fazem meus sonhos – explicou ela, sorrindo com ternura.

E ele, desvanecido com tanto amor, pousou-lhe um beijo na testa.

Muitos meses se foram, tranquilos.

Porém uma noite, tendo jantado mais do que devia à mesa do banquete, o rei acordou em meio ao silêncio. Levantou-se disposto a tomar um pouco de água no balcão, quando, caracoleando sobre o mármore real do aposento, viu aproximar-se um unicórnio azul.

Não ousou tocar animar tão inexistente. Não ousou voltar para a cama. Perplexo, saiu para o terraço, fechou rapidamente as portas envidraçadas, e encolhido num canto esperou que a manhã lhe permitisse interpelar a rainha.

- É a montada da minha imaginação – escusou-se ela. – Leva meus sonhos lá onde eu não tenho acesso. Galopa a noite inteira sem que eu lhe tenha controle.

Tão bonito pareceu aquilo ao rei, que na noite seguinte, quer por desejo, que por acaso, no momento em que a mulher adormeceu, ele acordou. Lá estava o unicórnio com

seu chifre de cristal, batendo de leve os cascos, pronto para a partida. Dessa vez o rei não temeu. Levou-lhe a mão ao pescoço, alisou o suave azul do pelo, e de um salto montou.

Unicórnios de sonho não relinham. Aquele levantou a cabeça, sacudiu a crina e, como se pisasse nos caminhos do vento, partiu a galope.

Galoparam a noite toda. Mas antes que o sol nascesse, quando a escuridão apenas começava a derreter-se no horizonte, os cascos mais uma vez pousaram no mármore. E a real cabeça deitou-se no travesseiro.

- Sonhei que vossa majestade fugia com a montada da minha imaginação – disse a rainha ao esposo, de manhã. – Mas estou bem contente de vê-lo agora aqui ao meu lado – acrescentou numa reverência.

O rei, porém, mal conseguia esperar pelo fim do dia. Tão rica e vasta havia sido a viagem, que só desejava montar novamente naquele dorso, e, azul no ar azul, descobrir novos rumos. Pela primeira vez as tarefas da coroa lhe pareceram pesadas, e tediosa a corte. Da rainha, só desejava que, rápido, adormecesse.

Dessa forma, noite após noite, partiu o rei nas costas do unicórnio, para só retornar ao amanhecer.

E, a cada noite, mais diferente ficou.

Já não queria guerrear, nem dançar nos salões. Já não se interessava por caçadas ou tesouros. Trancado sozinho na sala do trono durante horas, pensava e pensava, galopando na lembrança, livre como o unicórnio.

Ressentia-se porém a rainha com aquela ausência. Doente, quase, de tanta desatenção, mandou por fim chamar a mais fiel de suas damas de companhia. E em grande segredo deu-lhe as ordens: deveria esconder-se debaixo da cama real, cuidando para não ser vista. E ali esperar pelo sono da rainha. Tão logo esta adormecesse, veria surgir um leão

sem patas. Que não temesse. Pegasse as patas que jaziam decepadas à sua frente, e, com um fio de seda, as costurasse no lugar.

Tendo obtido da moça a promessa de que tudo faria conforme o explicado, deitou-se a rainha logo ao escurecer, pretextando grande cansaço. No que foi imediatamente acompanhada pelo rei.

Custava porém o sono a chegar. Virava-se e revirava-se o casal real sobre o colchão, enquanto embaixo a dama de companhia esperava. E, de tanto esperar, o sono acabou chegando primeiro para ela, que, sem perceber, adormeceu.

Acordou noite alta; quando há muito o unicórnio tinha vindo buscar o seu ginete. Assustada, não querendo faltar com promessa e ouvindo o ressonar da rainha, rastejou para fora da cama. Lá estava o leão, deitado e imóvel. Lá estavam as patas à sua frente. Rapidamente pegou a agulha enfiada com o longo fio de seda, e em pontos bem firmes costurou uma pata. Depois a outra.

Leões de sonho não rugem. Aquele levantou a cabeça, sacudiu a juba e firme sobre as patas retomou a sua tarefa de guardião. Nenhum sonho mais sairia das noites da rainha. Nenhum entraria. Nem mesmo aquele em que um unicórnio azul galopava e galopava, levando no dorso um rei para sempre errante.

II - Textos Informativos Analisados nos Círculos de Cultura *

TEXTO A

Iludidas pelo perdão? - Lourdes Bandeira e Ana Liési Thurler

Por que as mulheres agredidas vão à delegacia para registrar queixa de agressão sofrida pelo marido/companheiro e, dias depois, regressam para retirá-la, assinando o termo de renúncia? Por que as mulheres perdoam seus algozes? Promotores/as e juizes/as estimam que, em mais da metade dos processos abertos, as mulheres capitularam. Uma autoridade da área da Justiça chegou a declarar haver dois tipos de mulheres — “as que gostam de apanhar” e as que “têm dignidade e acabam morrendo”. Essas questões nos remetem a vários questionamentos. Chamamos atenção para alguns, entre eles. Aparece, nos depoimentos apresentados, uma interpretação de que a culpa é da mulher. Há uma responsabilização das mulheres que são agredidas. Elas não só retiram a queixa, como acabam por perdoar seus agressores. Capitulam, têm medo deles, sentem-se constrangidas em denunciá-los. Sofrem em silêncio e caladas, temem não conseguir dinheiro para viverem sós e/ou com seus filhos. Enfim, elas, além de pobres coitadas, são as culpadas! (...).

São muitas as pressões, ameaças e medos que sofre uma mulher para não denunciar. Quando o faz, que garantia lhe é oferecida de que permanecerá viva? Que tipo de empoderamento, de fortalecimento lhe é oferecido para que mantenha a denúncia

* Os textos desse item podem ser encontrados no site “www.violenciamulher.org.br”, citado nas referências deste trabalho.

que lhe custou tanto fazer? Há sempre julgamentos morais e políticos relativos à violência vivida, como sendo falhas da mulher em seu “papel” de subordinada. Que alternativas de segurança lhe são oferecidas, quando, muitas vezes, sua queixa nem mesmo é registrada? A mulher é apenas “aconselhada” a voltar para casa e “se entender” com o marido/companheiro agressor. E muitos registros acabam nem mesmo sendo considerados, pela precariedade das condições de trabalho, que não possibilitam a investigação por falta de tudo: pessoal, viaturas, tempo, equipamentos. Por que o Judiciário se empenha em promover a "conciliação" entre o casal? Tal empenho não se vincularia a uma percepção familista de que, a qualquer preço, a família tem de ser mantida, e não a percepção do imperativo ético e político da defesa da integridade física e psíquica da mulher, para garantir-lhe o direito humano fundamental à vida e à dignidade? Qual o significado da conciliação para além da des-responsabilização do poder público, devolvendo a responsabilização da situação de violência à esfera do privado, de devolvê-la ao casal para que busque soluções? Outra “solução” proposta é de colocar as mulheres durante seis meses em um processo "terapêutico", o que pode significar colocá-las em um processo de convencimento de que sua melhor alternativa é perdoar. As mulheres são agredidas, muitas correm risco de morte, são obrigadas a abandonar sua casa, filhos, emprego, parentes, pertences, até mesmo a fugir ou desaparecer. Passada a fase do pagamento de cesta básica, os agressores permanecem soltos. E, quando presos, não há indicação de que serão mantidos, por tempo razoável, na prisão. (...)

Aceitar a conciliação seria a opção proposta para as mulheres. A pergunta permanece: "conciliar," na área de família, é possível? Quem vem pagando com a vida pela "conciliação" e pelo perdão? No quadro de nossa realidade, em que mulheres continuam a

ser cotidianamente executadas, apostar na conciliação no âmbito da família pode contribuir para construirmos alguma alternativa defensável para as mulheres, para além da disjuntiva colocada pela Promotora do Tribunal do Júri do Distrito Federal: supostamente “gostar de apanhar” ou preservar a dignidade e acabar morrendo?

Lourdes Bandeira e Ana Liési Thurler são profas. do Depto. de Sociologia da Universidade de Brasília e integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher-NEPeM/UnB.

TEXTO B

Violência contra a mulher rural: uma realidade cruel e invisível - Vera Vieira

34% das entrevistadas conhecem alguma mulher que já foi estuprada e 25% disseram que aconteceu na comunidade; 15% das mulheres agricultoras entrevistadas já foram espancadas pelos seus maridos ou namorados; 53% já se sentiram violentadas por palavras ou dizeres; 34% disseram ter sido humilhadas por serem agricultoras; 64% das entrevistadas disseram que não têm liberdade de tomar decisão sem pedir licença; 52% das mulheres agricultoras declaram que normalmente pedem licença ao marido para tomar qualquer decisão, (...) ressalta Rosani Schiavini, do Movimento de Mulheres Camponesas de Santa Catarina, que foi responsável por esta pesquisa realizada em 2002, com 514 mulheres.

Mas, esta realidade alarmante encontrada no meio rural permanece oculta. Foi principalmente por esta razão que se realizou em Brasília, em 12 e 13 de novembro, o Seminário Violência contra as mulheres no meio rural - diagnóstico, desafios e propostas,

com a presença de 20 mulheres, lideranças do movimento de trabalhadoras rurais, lideranças do movimento sindical rural, lideranças quilombolas, ativistas feministas e pesquisadoras com acúmulo sobre o tema da violência contra a mulher. O evento foi realizado pela Associação Mulheres pela Paz, Instituto Patrícia Galvão, CNMTR/Contag, Geledés - Instituto da Mulher Negra e Rede Mulher de Educação, visando contribuir para a formulação de um diagnóstico e de recomendações estratégicas para o enfrentamento da violência contra as mulheres no meio rural.

"A invisibilidade da violência contra as mulheres no campo e na floresta é algo marcante no Brasil. Mesmo com todo o debate sobre a Lei Maria da Penha e sua repercussão nos meios de comunicação, não houve um olhar mais atento da mídia para a situação das mulheres rurais. As tímidas e escassas políticas públicas implementadas no país nas últimas décadas - delegacias da mulher, casas abrigo, assistência social, psicológica e jurídica - não chegam às mulheres rurais", analisa Jacira Melo, coordenadora do Instituto Patrícia Galvão - Comunicação e Mídia.

Diferentemente das mulheres urbanas, no campo e na floresta há o grande empecilho da distância entre as moradias, além de sérias dificuldades de locomoção, sendo que o povoado ou cidade mais próxima fica distante 100 ou 200 km. Assim, qualquer política pública voltada para a mulher rural deve levar em conta esses fatores. "É preciso construir espaços para que as mulheres do campo e da floresta possam dar visibilidade as suas necessidades. É preciso investimento imediato para se ter um diagnóstico da situação atual e das respostas mais urgentes por parte do Estado. É preciso promover debates sobre propostas de política públicas com a presença de gestores e gestoras, pesquisadores e pesquisadoras, ativistas do movimento de mulheres e em especial lideranças dos movimentos de mulheres rurais. Será preciso envolver prefeituras, sindicatos, movimento comunitários, movimentos sociais", acrescenta Jacira.

Vera Vieira é coordenadora-executiva da Rede Mulher de Educação.

TEXTO C

Violência e vício - editorial Diário do Nordeste (CE) 10/08/08

Um dado contrastador vem de ser registrado em relação à violência praticada contra mulheres em Fortaleza. Segundo a Delegacia de Defesa da Mulher, em 90 % das denúncias ali chegadas os agressores são dependentes de drogas, quer sejam bebidas alcoólicas, quer sejam entorpecentes, como o crack e a cocaína. Sobretudo o consumo do crack, por ser essa droga de fácil e mais barata aquisição em relação às demais, vem assumindo proporções assustadoras. Pontos-de-venda proliferam a céu aberto na cidade. Essa realidade, mais uma vez, comprova o quanto se podem unir, na prática, duas vertentes de agressividade e desequilíbrio social, uma incrementando a outra e ambas merecedoras de atenção por parte dos órgãos ligados à prevenção e repressão de atos violentos. Na semana em curso, a denominada Lei Maria da Penha, que criminaliza a violência doméstica e familiar contra a mulher, completou dois anos de vigência. Somente nos sete primeiros meses deste ano, foram registradas em Fortaleza quase sete mil denúncias. Outro levantamento revela que, de janeiro a junho de 2008, 49 mulheres foram mortas no Ceará, por motivações supostamente passionais. Existe um dado positivo advindo da aplicação da lei em favor do sexo feminino: diminuiu sensivelmente a reincidência nos casos de violência doméstica. Há dois anos, o índice de reincidentes atingia 80% dos casos. No ano em curso, apenas 10% dos denunciados voltaram a consumir atos agressivos contra a mulher, provavelmente por causa do temor de punição, anteriormente mais difícil de ser

aplicada por falta de respaldo legal. Houve, portanto, recuo na maneira de tratar a mulher como alvo de despropositadas manifestações de força física. Embora se afirme que esse tipo de violência exista em todas as classes, apenas sendo mais ostensivo nas faixas sociais menos favorecidas, a associação entre drogas e violência se apresenta com maior intensidade entre os mais pobres, dentro do contexto que abrange problemas de toda ordem, principalmente os gerados pelo desemprego e pela falta de infraestrutura básica para se ter qualidade de vida. Todos esses traumas se somam e terminam por eclodir em diversas formas de violência física e psicológica, das quais as crianças e as mulheres continuam a ser as principais vítimas. Em relação ao problema no âmbito nacional, os dados revelados pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres demonstram que o número de denúncias de agressões a mulheres no País mais do que dobrou, no comparativo do primeiro semestre deste ano com igual período do ano passado. Foram 121.891 contra 58.417 denúncias. A área de maior incidência de denúncias é o Centro-Oeste.

Esse crescimento deve-se mais à conscientização das mulheres, da necessidade de fazer a denúncia, do que ao aumento da agressão em si. As mulheres têm se informado constantemente sobre as disposições da Lei. Ao mesmo tempo, uma pesquisa acaba de mostrar que 68% da população brasileira conhece a lei protetora e reconhece sua eficácia no combate à violência

---Publicado pelo Diário do Nordeste (CE), 10/08/08

TEXTO D**Centros atenderão marido agressor - O Estado de S.Paulo**

Vannildo Mendes, BRASÍLIA.

Lei de 2006 já previa grupos de reabilitação; medida envolve 13 ministérios, Poder Judiciário e Ministério Público

O Governo Federal vai tirar do papel neste ano uma medida polêmica, prevista na Lei Maria da Penha, adotada no País em setembro de 2006 para punir com mais rigor a violência doméstica contra mulheres. Trata-se dos Centros de Educação e Reabilitação de Agressores, previstos no artigo 35 da Lei. Esses locais serão instituições judiciárias, onde os homens terão de comparecer tantas vezes quanto um juiz ordenar, para participar de um programa de orientação e reabilitação social.

Com base na Lei Maria da Penha, já foram presos mais de 3 mil agressores, que contribuem para abarrotar ainda mais o caótico sistema penitenciário nacional. E a situação tende a se agravar, porque o número de denúncias triplicou desde 2006, segundo dados da central de atendimento (180) criada pelo Governo e acionada por mulheres de todo o País. Sensível ao apelo de muitas vítimas, que preferem os maridos recuperados do que presos, a Secretaria de Política para Mulheres definiu uma agenda para agilizar a criação dos centros em parceria com 13 ministérios, Poder Judiciário, Ministério Público, Estados e municípios. "Apoiamos fortemente a iniciativa, pois não se pode tratar o fenômeno da violência doméstica com uma única abordagem", disse a ministra Nilcéa Freire, da Secretaria Especial de Política para Mulheres. Ela lembrou que houve muito embate dentro e fora do Governo, ante o temor de dispersão de recursos com os agressores e de se conceder

aprovação legal a homens violentos. "O estado tem de trabalhar também com o ponto de vista do homem, se quiser corrigir e prevenir o problema", completou. Em 2007, a central registrou 204.978 atendimentos, um aumento de 306% em relação a 2006. Do total, 10% referem-se a denúncias concretas de violência contra a mulher. Foram 20.050 casos de agressões físicas, psicológicas, morais e sexuais. Houve também 211 tentativas de homicídio, 79 relatos de homicídios e 55 casos de omissão de socorro. Os casos de violência psicológica somaram 21,4% das denúncias, de ameaças (3.879) a perseguições (375) e assédio moral (28). São Paulo lidera a procura pelos serviços da central, com 39% das ligações. Em seguida vêm Rio (9,6%), Minas (6,7%) e Rio Grande do Sul (6,5%). Mas em termos proporcionais, o Distrito Federal ficou na frente, com 47,3 ligações por grupo de 50 mil mulheres, seguido por São Paulo (45,2) e Goiás (35,9).

Publicado em O Estado de S.Paulo, 26/05/08.

TEXTO E

O Preço do Silêncio: Mulheres Ricas Também Sofrem Violência.

Por Monik Milany

“Ele me perseguia, me agredia no meio da rua. Ele arrombou a porta da casa de meus pais por duas vezes, amarrou uma corda no carro e arrastou o portão, e seqüestrou o meu filho com apenas nove meses”. Infelizmente, casos como esse fazem parte do cotidiano

de diversas mulheres, em vários lugares do país. E se engana quem pensa que este é um problema presente apenas entre as camadas menos favorecidas.

Hoje, as mulheres de classe alta também sofrem violência, como aponta a tese de doutorado da professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Uesb (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), Tânia Rocha, “O preço do silêncio: violência conjugal nas classes média e alta”. E esse trabalho, reconhecido nacionalmente pela Revista Veja, será lançado pelas Edições Uesb na próxima quinta-feira, 25, na Livraria Nobel (situada no Shopping Conquista Sul).

Com o título “O preço do silêncio: mulheres ricas também sofrem violência”, o livro trata da violência conjugal em suas formas típicas: física, psicológica e sexual, sendo que estas duas, segundo a professora, por serem menos visíveis não devem ser consideradas menos nocivas. De acordo com Tânia Rocha, a violência contra mulheres é uma das formas de infração aos direitos humanos mais praticadas e menos reconhecidas no mundo.

Ela destaca que as mulheres de baixa renda, por puro preconceito, são tidas como as únicas vítimas de violência. A omissão, por parte das mulheres ricas, está ligada ao meio social hostil em que vivem. “Como essas mulheres não querem tornar público o problema que enfrentam no casamento, são capazes de esconder as provas dos maus-tratos que sofrem e de não prestarem queixa, porque se sentem presas a uma rede de convenções sociais”, salienta.

Entre outros, Tânia Rocha dedica o livro “a todas as mulheres vítimas de violência, especialmente àquelas que, com carinho e confiança, me emprestaram suas histórias para que dessem vida ao livro”. A professora espera contar com a sua presença, no lançamento deste, que segundo um dos estudiosos mais respeitados na área, Heleieth Saffioti, é uma inestimável contribuição para a sociedade.

TEXTO F**O que é o tráfico de mulheres?**

O tráfico de mulheres e crianças é uma forma moderna de escravidão. Todos os anos muitas mulheres e crianças são levadas de um país para outro, como parte do comércio de seres humanos. Embora o principal objetivo deste comércio seja a exploração sexual, serve ainda como fonte de trabalho ilegal. As mulheres e crianças atingidas pela pobreza são particularmente vulneráveis aos traficantes, que têm como motivação o lucro e, em muitos casos, estão envolvidos no crime organizado. O tráfico de seres humanos é uma forma grave de crime organizado e constitui uma grave violação dos direitos humanos.

Tráfico de mulheres - Sonho que vira pesadelo

A vulnerabilidade social tem empurrado cada vez mais brasileiras para a rota do tráfico de mulheres com destino a países como o Suriname. Os especialistas afirmam que o problema acontece há mais de 40 anos no Brasil, mas pela primeira vez o perfil dessas mulheres foi traçado através de estudo aprofundado. As informações compõem a Pesquisa Trinacional Sobre o Tráfico de Mulheres do Brasil e da República Dominicana para o Suriname, lançada ontem em Belém. É o resultado de dois anos de pesquisa de campo feito por ONGs dos três países. A parte brasileira do levantamento foi feita a partir dos depoimentos de paraenses vítimas do tráfico.

Na pesquisa qualitativa foram ouvidas 23 mulheres, oito famílias e 22 instituições governamentais e não-governamentais. Na última pesquisa quantitativa, de 2004, feita pela fundação Max Linder, em apenas oito das 35 casas de prostituição registradas na época no Suriname, trabalhavam 308 brasileiras e 108 dominicanas. Uma infância sem oportunidades e marcada pela violência está no passado da maioria delas. São mulheres geralmente solteiras, entre 14 e 34 anos, vindas de famílias pobres que vivem em condições precárias. Em casa muitas eram agredidas pelos próprios pais ou sofriam abuso sexual pelos padrastos. A maioria é negra, tem pouco estudo, e possui mais de um filho, fruto de gravidez precoce.

“Dívida” prende vítimas aos traficantes

Sem perspectivas e para fugir de ambiente de opressão elas abandonam o lar e se tornam presas fáceis para o tráfico. É o momento em que os aliciadores fazem propostas de trabalho no Suriname. Com sonhos de melhorar de vida “acabam deixando o país de origem para enfrentar uma realidade pior do que estavam. Além de estarem ilegais as mulheres ficam sem documento, sem passaporte, com dívidas e trabalham em condições desumanas”, relata Solange Aparecida, do Grupo de Mulheres.

Nas casas de prostituição acontece um processo de escravidão por dívida, já que a maioria já chega ao Suriname devendo entre US\$ 1.000 a US\$1.500. Foi o que aconteceu com uma das vítimas, mostrada em vídeo. A cobrança do aliciador seria para cobrir despesas de passagem e alimentação. “Quando disse que não sabia que seria assim e não tinha dinheiro, ele disse: ‘Então meu amor, você só vai sair daqui quando me pagar’”, contou. Também havia cobranças de “multas” “por descer atrasada para o clube, pagamento de limpeza do quarto”, conta a vítima, que são brasileiras, afirma ter sofrido ameaças de morte e ter ficado

trancada, sem comida, como forma de punição.

O estudo sugere a criação de um fundo oficial para cobrir despesas de retorno das vítimas, criação de um centro de apoio a migrantes do Suriname e garantia de atenção aos filhos das mulheres traficadas. “Um problema que muitos faziam questão de não enxergar”, define Andreza Smith, advogada da Sodireitos, ONG que coordenou a pesquisa.

Marta Cardoso

---Publicado no Diário do Pará, 07/05/08.

TEXTO G

Entrevista com Maria da Penha Fernandes, Bioquímica

por Cláudia Feliz

"Ainda hoje há quem entenda que a violência doméstica é causada pela mulher. Se eu me calasse, era como se aceitasse isso como verdade"

A bioquímica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, 63 anos, está certa de que a Lei Federal 11.340, que trata sobre a violência contra mulher, tem atingido seu objetivo. Maria da Penha foi quem inspirou o nome dessa Lei, que completará dois anos no próximo dia 7 de agosto. Ela ficou paraplégica depois de ter sido baleada, em 1983, pelo ex-marido, o colombiano Marco Antonio Heredia Viveros, que simulou um assalto, enquanto ela dormia. A Lei tornou a punição nos casos de violência doméstica mais rigorosa no Brasil.

Mas a bioquímica alerta sobre a necessidade de os Estados montarem a estrutura para atendimento às vítimas e para a devida apuração dos crimes.

Como a senhora avalia o resultado da Lei Maria da Penha até agora?

Com a lei, está sendo dada uma maior visibilidade aos casos. Não sei se porque aumentou o número de assassinatos ou se porque tudo o que acontece está sendo divulgado. O número de denúncias aumentou 40% na Delegacia de Fortaleza, e no maior hospital público da cidade o número de atendimentos de Mulheres agredidas diminuiu 50%. Mas o fato é que só onde há delegacia bem equipada e abrigo para a mulher permanecer em segurança, além de vara especializada, ela acredita nas instituições e pode sair da condição de vítima da violência. Onde não há estrutura a mulher não denuncia, fica desassistida.

Como a senhora se comportava quando, ainda casada, era vítima das agressões do seu marido?

Como a maioria das mulheres, que falam do assunto só entre si mesmas. Na época, não existia nada para parar com aquela situação, nem mesmo Delegacia da Mulher.

Sua família sabia?

Não de tudo.

A senhora se sentia constrangida?

Eu sentia muito constrangimento. Fui casada por sete anos, e houve muitos momentos de agressão.

Desde o início, a senhora identificou no seu ex-marido potencial de agressividade?

Não, no início isso não havia. Surgiu no momento em que houve a naturalização dele, que nasceu na Colômbia, como brasileiro. Isso me leva a acreditar que fui usada.

Ele teria planejado?

Sim. Não houve discussão entre nós no dia em que ele atirou em mim. O crime foi premeditado.

A senhora acha que a sociedade ainda cobra da mulher a aceitação de determinadas situações, na relação conjugal?

Isso não acontece com os mais jovens, mas com quem já está há mais tempo num relacionamento. Minha geração foi de vanguarda, foi a geração do divórcio, mas, no fundo, a estrutura familiar ainda é conservadora.

Mas a senhora se insurgiu.

Sim, mas eu saí de casa porque se não saísse seria assassinada. A partir daí comecei minha luta pessoal, por justiça. Oito anos depois, na ocasião do primeiro julgamento do meu ex-marido, pela tentativa de homicídio, entrei em contato com movimentos de Mulheres e pedi apoio.

Ele hoje está solto.

Está cumprindo pena em regime aberto na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, depois de ter ficado dois meses em regime fechado.

Mas a prisão quase não aconteceu, não é mesmo?

Ele foi condenado a dez anos, mas só foi preso faltando seis meses para o crime prescrever. E isso só aconteceu devido à imposição da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA). Ela, em 2001, condenou o Brasil por negligência e omissão pela demora na punição do meu agressor. E determinou uma indenização.

Como a senhora viu a o pagamento de indenização pelo Estado, 25 anos depois?

Com muita alegria. Não pelo dinheiro (*ela recebeu R\$ 60 mil*), mas, como me disseram, porque a Justiça se ajoelhou. Houve a constatação de que o Poder Judiciário brasileiro tratou a questão com negligência.

Onde a senhora buscou toda a sua força?

Queria mostrar que não fui a causadora. Porque ainda hoje há quem entenda que a violência doméstica é causada pela mulher. Se me calasse, era como se aceitasse isso como verdade.

A Lei prevê até 3 anos de cadeia para agressores

A Lei Maria da Penha (11.340) entrou em vigor em agosto de 2006 e considera violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. Se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem a mulher conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, a pena é de detenção, de até três anos. E é aumentada em um terço se o crime for cometido contra pessoa portadora de deficiência.

---Publicado em A Gazeta (ES), 15/07/08.

TEXTO H

Socióloga é contra a Lei Maria da Penha

Da Redação

A socióloga Heleieth Iara Bongiovani Saffioti pesquisa há 46 anos as relações de gêneros e 30 anos a violência doméstica. Ela é contrária a Lei Maria da Penha, que prevê penas mais severas aos agressores. Para a pesquisadora, a saída para o fim da violência entre maridos e esposas ou namoradas é a reeducação. Heleieth argumenta que apenas o

encarceramento do agressor não põe fim à violência. Já os trabalhos educativos por meio de palestras, leituras dirigidas e ouvir o que o homem tem a dizer oferecem resultados positivos. Modelos semelhantes ao que ela propõe já são utilizados na França, Estados Unidos, Costa Rica, México e de forma pontual nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul.

A socióloga esteve em Cuiabá ontem onde proferiu palestra sobre as "Controvérsias entre Feminismo e Masculinismo". Antes de entrar no teatro da UFMT ela deu a seguinte entrevista.

A Gazeta - Porque a senhora é contrária a Lei Maria da Penha?

Heleieth - Me aponte um prisioneiro que tenha saído melhor da cadeia do que quando entrou. A cadeia é uma escola de pós-graduação para o crime. Não queremos a igualdade social com os homens? Nós não queremos mandar nos homens, e tampouco que o mando masculino continue. Se eu proponho a reeducação da vítima e do agressor estou muito mais no caminho da igualdade do que se eu botar o cidadão na cadeia. Essa minha idéia de ressocializar a mulher e o homem é muito mais antiga que a Lei Maria da Penha e me incomodava demais ter serviço de atendimento apenas para as mulheres e não para os homens e aí eu falava muito nisso e escrevia.

A Gazeta - A senhora acha que penas mais duras não coíbem a prática de crimes?

Heleieth - Se fosse assim nos Estados Unidos, os estados que têm a pena de morte seriam os que apresentariam os índices de criminalidade mais baixos, entretanto não é assim. E não há uma correlação positiva entre maior criminalidade e penas mais duras, como não há o inverso também.

A Gazeta - Tem muito homem que reclama que mulheres abusam da Lei Maria da Penha?

Heleieth - Não é só mulheres que abusam da Lei, tem muitos intelectuais achando que ela é a salvação. Não é. Está mostrado que em Cuiabá não é. Em São Paulo está sendo pessimamente implementada, ninguém gosta da Lei. Em primeiro lugar, ela não atende o interesse das vítimas. A mulher vítima da violência não quer ver os pais dos seus filhos na cadeia. Não consulta o interesse das vítimas.

A Gazeta - Há 46 anos a senhora pesquisa o tema. A violência contra a mulher era menor?

Heleieth - Antes da mulher se calava. Meus estudos me mostraram o oposto do que se diz que o patriarcado que era da história remota e estaria morrendo. Nós tivemos sociedades igualitárias. O patriarcado surgiu há 6 mil anos. É um bebezinho quando a gente compara na história.

A Gazeta - Quando a mulher passou a denunciar o agressor. Se antes ficava quieta o que a motivou a partir para a denúncia?

Heleieth - Mas se ela ficava quieta era por causa da família. Se ela dizia "Eu vou me separar porque ele me bate", a família dizia "ruim com ele, pior sem ele". Até hoje se diz isso. A família segurava, os vizinhos, os amigos, a igreja. É uma coisa socialmente construída, mas que pode ser desconstruída e reconstruída em direção a igualdade entre homens e mulheres.

A Gazeta - Como desconstruir se ainda o machismo é grande?

Heleieth - Como visibilizou o fenômeno da violência doméstica? Foi por meio das delegacias especializadas. Nós temos conseguido que o Governo tome medidas a partir de pesquisas que visibilizem a violência doméstica em torno dessas sociedades patriarcais. É possível construir a igualdade. Até 1962, a mulher quando se casava perdia uma série de

direitos civis. Quando solteira ou enviuvava ela tinha liberdades civis. Ela só poderia trabalhar fora com a permissão do marido. Em 27 de agosto do mesmo ano, saiu uma lei, o Estatuto da Mulher Casada, que arreventou alguns grilhões.

A Gazeta - É possível chegar a sociedade igualitária por meio da Lei Maria da Penha?

Heleieth - Se não matarem todas as mulheres.... (risos). Violência não se combate com violência. Às vezes a Lei Maria da Penha é uma violência maior ainda que as cometidas pelos agressores.

A Gazeta - O que seria o modelo ideal para que a violência doméstica não seja tratada nas delegacias?

Heleieth - O papel das mulheres é conhecer os seus direitos e conhecer o caminho para obter o cumprimento dos direitos quando violados e divulgar isso na comunidade. Existem cursos para isso, orientação jurídica, há as Casas Abrigos. No caso dos homens eu passaria filmes para discutir o tema, daria um texto curto de jornais para esses homens contando casos de assassinatos de mulheres. A partir disso, discutir a estrutura social da sociedade brasileira, mostrar historicamente.

---Publicado em *A Gazeta de Cuiabá* (MT), 28/11/07.