

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

DIEGO DUARTE RIBEIRO

**RELAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: MASCULINIDADES E
POSTURAS FEMINISTAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAL-MG**

Alfenas/MG

2018

DIEGO DUARTE RIBEIRO

**RELAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: MASCULINIDADES E
POSTURAS FEMINISTAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAL-MG**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Linha de pesquisa: Educação e Sociedade: questões históricas, filosóficas e sociológicas.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Alfenas/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Ribeiro, Diego Duarte
R484r Relações de gênero e formação docente: masculinidades e posturas
feministas no curso de pedagogia da Unifal-MG. / Diego Duarte Ribeiro –
Alfenas/MG, 2018.
106 f.: --

Orientador: André Luiz Sena Mariano
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2018
Bibliografia

1. Relações de gênero. 2. Feminilidade. 3. Homens. 4. Formação
professores. 5. Silenciamento. I. Mariano, André Luiz Sena. II. Título.
CDD-370.1

Ficha Catalográfica elaborado por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

DIEGO DUARTE RIBEIRO

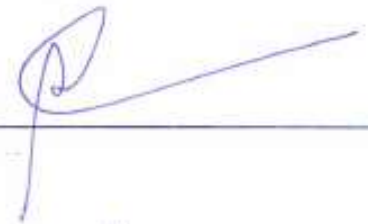
**“RELAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: MASCULINIDADES E
POSTURAS FEMINISTAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAL-MG”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 21/09/18

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: _____



Profa. Dra. Daniela Auad
Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora
– UFJF-MG

Assinatura: _____



Prof. Dr. Romeu Adriano da Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: _____



A meus avós Maria, Chica, Elisa, Coelho e Dica. Mulheres e homens iguais a tantos outros na resistência, únicos na amorosidade. Outrora deles ouvi várias histórias do mundo, hoje habitam o mundo de histórias que conto para nossa pequena Sofia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG, em especial a todas as amigas e amigos da Pró-Reitoria de Graduação, sinto orgulho em fazer parte desta instituição.

Agradeço às professoras e professores do PPGE/Unifal-MG, a todos devo muito.

Agradeço às alunas e alunos do Curso de Pedagogia-Unifal-MG, de modo especial aos que se dispuseram a participar deste trabalho.

Agradeço a meus pais Flávia e Waldir pelos desafios e delícias que juntos vivenciamos. Espero que Sofia tenha a boa sorte que meus irmãos e eu tivemos.

Agradeço aos meus irmãos Tou, Bruno, Fran e Jonas por tudo o que juntos fomos, somos e seremos.

Agradeço aos meus sogros Maria e Luiz. Maria não conheci em sua forma terrena, apenas como estrela a iluminar os caminhos da minha filha. A ambos sou grato por Beatriz e Sofia.

Agradeço a todos os meus familiares pelo apoio incondicional e constante torcida. Sou grato por pertencer a vocês.

Agradeço à Beatriz por seu amor e paciência. Nunca me esqueci do dia 5 de agosto, nem da blusa listrada, muito menos do sorriso que reconfigurou minha vida.

Agradeço à Sofia, que jamais poderá mensurar a minha felicidade ao saber da sua existência.

Oxalá torne-se igual à mãe.

Agradeço aos membros das bancas de qualificação e defesa, Profa. Daniela Auad, Prof. Romeu Adriano da Silva e Prof. André Luiz Sena Mariano por generosamente contribuírem e nortearem este trabalho.

Agradeço a meu orientador André, sinônimo das palavras generosidade, grandeza, cortesia, dignidade e sabedoria. Sempre me lembrarei dos ensinamentos e do exemplo.

Por fim, agradeço a todas as minhas professoras e meus professores, da educação infantil ao ensino superior, de modo especial a Tia Beth, minha primeira professora e a Maria Zilda, que me ensinou História, empatia e sensibilidade.

O gênero pode, claro, ser definido de muitas formas: como um papel, uma identidade, uma formação discursiva, uma classificação dos corpos, e outras mais. Mas o que faz com que qualquer uma delas tenha importância para o mundo é o que podemos fazer coletivamente com essas identidades e classificações. O que conta são nossas práticas sociais – em instituições como escolas, fábricas ou prisões, em relacionamentos íntimos de nossa vida pessoal, na mídia de massas, na internet e em igrejas e mesquitas. (CONNELL, 2016, p. 17).

RESUMO

A presente pesquisa busca refletir como que as relações de gênero são vivenciadas e significadas pelas alunas e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, por meio da identificação de elementos que representam as tensões entre as práticas ligadas à masculinidade hegemônica e posturas feministas. Essas relações, presentes em todos os momentos da vida em sociedade, são históricas, culturais, econômicas e políticas. Assim, feminilidade e masculinidade são construções humanas repletas de significado social que se relacionam e se manifestam por meio do corpo. Embora cada grupo social tenha uma forma própria de compreender feminilidade e masculinidade, há traços comuns entre eles, como é o caso da subordinação feminina, o que não quer dizer que essas relações sejam naturais, ao contrário, significa que há estruturas sociais que estabelecem uma relação de poder que valoriza o que está ligado ao masculino em detrimento ao que se relaciona com o feminino. Embora haja um silêncio em relação à participação das mulheres na história, elas não se limitaram ao espaço doméstico. Fizeram-se presentes de diversas formas também na economia, política e em vários setores da sociedade. Mesmo sob forte controle, as mulheres sempre procuraram maneiras de resistir. O mundo ocidental do século XX assiste ao processo de emancipação feminina e a construção do movimento feminista, que apesar de tão diversos quanto a realidade feminina, configura-se como um instrumento de reflexão, questionamento e transformação das estruturas de poder que promovem a subordinação da mulher. Além da revisão da literatura, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, questionário, entrevistas estruturadas e análise quantitativa e qualitativa. Observou-se que as relações de gênero são silenciadas no processo de formação docente. Este silenciamento contribui para a construção de uma essência do que é ser mulher, que resulta na manutenção de práticas que valorizam a masculinidade.

Palavras-chave: Relações de gênero. Feminilidade. Masculinidade. Formação Docente. Silenciamento.

ABSTRACT

The present research seeks to reflect how the gender relations are experienced and meaningful by the students of the Pedagogy course of the Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, through the identification of elements that represent the tensions between the practices related to hegemonic masculinity and feminist attitudes. These relationships, present in all moments of life in society, are historical, cultural, economic and political. Thus, femininity and masculinity are human constructions replete with social meaning that relate and manifest themselves through the body. Although each social group has its own way of understanding femininity and masculinity, there are common traits among them, as is the case of female subordination, which does not mean that these relationships are natural, on the contrary, it means that there are social structures that establish a power relationship that values what is connected to the masculine in detriment of what is related to the feminine. Although there is a silence about the participation of women in history, they were not limited to domestic space. They were present in various ways also in the economy, politics and in various sectors of society. Even under tight control, women have always looked for ways to resist. The Western world of the twentieth century witnesses the process of feminist emancipation and the construction of the feminist movement, which, despite being as diverse as the feminine reality, is an instrument of reflection, questioning and transformation of the structures of power that promote the subordination of woman. In addition to the literature review, the following instruments were used to collect data: the Pedagogical Project of the Pedagogy Course, questionnaire, structured interviews and quantitative and qualitative analysis. It was observed that gender relations are silenced in the teacher training process. This silencing contributes to the construction of an essence of what it is to be a woman, which results in the maintenance of practices that value masculinity.

Keywords: Gender Relations. Femininity. Masculinity. Teacher Training. Silencing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	GÊNERO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL	17
2.1	A ORDEM DE GÊNERO	20
2.2	O CORPO HUMANO E AS PRÁTICAS SOCIAIS - TENSIONAMENTOS	23
2.2.1	O Corpo/máquina produtor do gênero	24
2.2.2	O Corpo Neutro	25
2.2.3	Para Além do Biológico e Social	26
2.3	A DIMENSÃO CORPORAL	27
2.4	RELAÇÕES DE GÊNERO	29
2.4.1	Relações de poder	31
2.4.2	Relações de Produção	32
2.4.3	Relações Emocionais: Catexia	33
2.4.4	Relações Simbólicas	34
2.5	MASCULINIDADES	34
2.6	A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA	36
2.7	MASCULINIDADES NÃO HEGEMÔNICAS	39
2.7.1	Masculinidade subordinada	39
2.7.2	Masculinidade cúmplice	41
2.7.3	Masculinidade marginal	41
3	A MULHER HISTÓRICA	43
3.1	A MULHER NAS SOCIEDADES PRIMITIVAS	44
3.2	AS MULHERES GREGAS	45
3.3	AS MULHERES NA IDADE MÉDIA	48
3.4	AS MULHERES NA SOCIEDADE CAPITALISTA	49
3.5	O MOVIMENTO FEMINISTA	50
4	METODOLOGIA	54
4.1	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	58
4,2	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	59
4,3	MODELO DE ANÁLISE	61

5	ANÁLISE DOS DADOS	63
5.1	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	63
5.2	ENTREVISTAS	64
5.2.1	O peso social da maternidade	66
5.2.2	Espaço doméstico e dominação masculina	68
5.2.3	O feminismo leve	71
5.2.4	Relações de gênero e infância	74
5.2.5	Feminilidade agradável x autonomia	77
5.2.6	Formação docente e feminismo	80
6	CONCLUSÃO	87
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICES.....	94
	ANEXO	102

1 INTRODUÇÃO

Mulheres e homens constroem suas vidas, posicionando-se frente às tensões e contradições da estrutura social. Essa postura não é uma resposta idealizada ou pré-determinada, mas forjada de acordo com a vivência de cada um/a. É uma resposta histórica a uma situação específica, que, por sua vez, dá novo sentido ao contexto em que esta situação se configurou.

O meio social exerce influência sobre quem somos ou como vivemos nossas vidas, nós respondemos a esse meio legitimando, resistindo ou contradizendo-o. Desse modo, a vida humana afasta-se do que é instintivo e posiciona-se em um ambiente de constante negociação, tensões e conflitos. Consciente ou não, cada indivíduo ou grupo social dá sentido à sua existência.

O ser humano, animal cultural, constrói sua história, não de forma linear, mas por um processo de avanços e retrocessos, estagnações e conquistas, tensões e contradições. As relações humanas se estruturam sobre uma base material e histórica. Embora possam ser descritas, tencionadas e analisadas, essas relações não são estáticas, pois a todo momento as tensões, próprias deste processo, tornam-se a base para o surgimento de novas respostas e posicionamentos.

Esse processo dialético não se dá entre iguais, pois, em grande medida, as relações sociais se estruturam a partir de relações de força. Tal força não é, necessariamente, física, pois também há a força simbólica que se impõe sobre a vida cotidiana. Nesse sentido, a história é construída por todos e contada pela voz dos que detém o poder em um determinado momento. A história do mais forte legitima seu *status*, ao passo que influencia novas formas de configurações sociais, que de algum modo o beneficiará.

Todo esse processo incide sobre corpo humano, as relações sociais acontecem por intermédio do corpo. Ele sente, percebe e ocupa lugar no espaço. O corpo é histórico. É gerado, desenvolve-se e desaparece. Durante esse processo é marcado por toda gama de sentimentos e sensações. O corpo sofre, resiste, padece e sucumbe.

O corpo humano, agente das relações sociais, produto e produtor de sentido e significado é classificado. Recebe funções. Cada cultura tem seu modo de lidar com o corpo e estabelecer rituais com linguagens próprias. Por meio de gestos, fala, postura, vestimentas e adornos, o corpo carrega em si o lugar e sua função no grupo social, ao mesmo tempo em que é capaz de forjar

novas rearranjos sociais; tal função não se configura como simples imposição do meio externo ao sujeito, pois, muitas vezes, ela é passível de contestação. O corpo é social, percebendo e sentindo o mundo de maneira própria, subjetiva e, muitas vezes, de forma distinta do que é esperado. Alguns tentam pacificar essa contradição, outros se calam e há os que resistem.

Feminilidade e masculinidade são categorias pelas quais o corpo é classificado. O sexo da criança determinará a forma como será educada e o espaço que lhe é cabido nas instituições. Culturalmente há uma maneira que se impõe como correta de se viver as relações de gênero, ou seja, haveria uma maneira mais acertada de ser mulher ou homem, independentemente da vontade do indivíduo.

Sobre a função reprodutiva do corpo, diversos sentidos foram produzidos. Aos corpos feminino e masculinos foram atribuídos significados que lhe deram funções sociais distintas e específicas. Significados produzidos pelas instituições, artes e ciência. Esses significados delimitaram e restringiram a feminilidade ao corpo da mulher e a masculinidade ao do homem; ambos se tornaram antagônicos e excludentes.

Definir o que é feminilidade ou masculinidade não é uma tarefa fácil, nem mesmo classificar as características de cada um, pois embora sejam tratados de maneira distinta, ambos dizem respeito ao corpo humano que, por sua natureza, percebe e interage com o mundo de forma única, não se prende ou limita-se a categorias fixas.

É claro que contradizer essa configuração social tem seu custo. As relações de gênero são relações de poder. A configuração social dá prestígio aos que se adequam, ao passo que marginalizam os que a questionam e resistem. As relações de gênero exigem constantes negociações.

Como a dimensão de poder está presente nas relações de gênero, feminilidade e masculinidade tem pesos distintos. Estruturalmente, a vida em sociedade privilegia o que está ligado à masculinidade. Na divisão do trabalho, por exemplo, homens ocupam os melhores cargos e são melhores remunerados. No ambiente doméstico, a maior carga de trabalho é destinada às mulheres, que são as vítimas mais frequentes de relações afetivas abusivas. A dimensão simbólica também se estrutura a partir do masculino. A língua portuguesa, por exemplo, adota o gênero masculino como padrão de neutralidade, neutralidade que na prática pode significar (e acaba significando) silenciamento do feminino.

Embora as relações sociais, ao pautar a masculinidade como padrão, sugiram que as estruturas sociais beneficiem a todos os homens, não é o que acontece. O privilégio não está em ser homem, mas sim em ser e portar-se da forma que se espera do homem. Há práticas consideradas mais acertadas para o que é esperado do indivíduo masculino. Esse padrão de práticas foi denominado pela pesquisadora Raewyn Connell como masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995).

A masculinidade hegemônica se configura a partir de práticas que se aproximam de um modelo idealizado de masculinidade. Toda prática que próxima a esse modelo dá maior prestígio social, ao passo que o que se afasta tem menor prestígio. Homens brancos, heterossexuais, casados, com boa situação financeira, de aparência saudável, são mais bem vistos dos que os que não detém uma ou várias dessas características.

A masculinidade hegemônica não é algo pronto, ao contrário, a todo momento é tencionada, pois a maioria dos homens não corresponde ao modelo idealizado. Essa tensão entre o que se espera do masculino e como a masculinidade é vivenciada exige constantes negociações. Em alguns momentos a vontade individual sucumbe às expectativas sociais, em outros resiste. Essa resistência torna-se a base para novas práticas, que por sua vez poderão ser aceitas como mais acertadas ou não.

A motivação inicial para essa pesquisa foi o nascimento de minha filha. Ao tomar conhecimento da paternidade de uma menina, fui obrigado a questionar meus pressupostos e crenças. Percebi quão limitado e naturalizado era meu entendimento das relações de gênero. Limitado era antes deste trabalho e, embora tenha me aprofundado, limitado continuará, pois, as relações de gênero configuram-se como uma complexa temática de estudos, não sendo possível abordá-las em umas poucas páginas, além dos limites impostos pelas práticas sociais. Embora os limites permaneçam, tenho a certeza de que não se perpetuará a visão naturalizada dessas relações. A pesquisa possibilitou-me estranhar posturas e práticas que procuram harmonizar as tensões e contradições próprias das relações de gênero.

Tarefa tão árdua quanto a pesquisa, talvez seja para um homem, branco, heterossexual, casado justificar seu interesse em pesquisar as relações de gênero. Não digo justificar à academia a relevância da pesquisa, mas no dia a dia a natureza do interesse. Nesses momentos, é possível perceber como a masculinidade hegemônica se faz presente, ora de forma sutil, quando considerada um assunto de pouca relevância, ora de forma mais incisiva ao pontuarem que este

tema pertenceria a um grupo específico da sociedade, do qual eu não faria parte. Houve momentos – poucos momentos – de chacota. Mas o fato é de que não é coisa rotineira um homem se interessar por relações de gênero. Ou melhor dizendo, parece que só é legítimo se interessar pelo tema se estiver pautado, única e exclusivamente, na experiência de alguma forma de opressão e preconceito.

Talvez esse estranhamento tenha origem na contradição existente em um indivíduo beneficiário de uma determinada estrutura social a questioná-la. Talvez o que se espera seja que esse questionamento seja realizado apenas por indivíduos que sofrem com essas estruturas. Não vejo problemas questionar o padrão hegemônico de masculinidade, sendo beneficiado por ele, uma vez que esse padrão não é uma construção solitária, mas coletiva, independe da vontade individual. Como é uma construção social, diz respeito a toda sociedade, independentemente do sexo, gênero, raça ou classe social.

Aqui para além da aparente contradição, há a questão do lugar de fala. Este trabalho representa a percepção de um homem – fruto de pesquisa, questionamento e reflexão – da forma como as relações de gênero se fazem presentes em um curso de Pedagogia. Não deve ser compreendido como a única maneira de se abordar essas relações, nem mesmo a mais correta. Logo, não ocupa, silencia ou invisibiliza o posicionamento de nenhum outro sujeito. Trata-se apenas de uma contribuição e problematização acerca das formas pelas quais nós, homens, acabamos por silenciar tais discussões no cotidiano.

Em alguns momentos afirmo minha condição de homem, branco e heterossexual. Esse não é um recurso de defesa ou uma tentativa de autoafirmação, ao contrário, trata-se de destacar que as discussões sobre relações de gênero, sexualidade e afetividade dizem respeito a homens tanto quanto mulheres independentemente de qualquer outra coisa. E por quê? Porque estamos, todos, sem exceção, conectados a um mesmo sistema social. A opressão feminina também deve ser assunto de pauta aos homens, pois são eles que a exercem no cotidiano, pois foram socializados em um ambiente que incentivou tal prática.

Acredito na importância deste trabalho e sua contribuição para o questionamento de práticas corriqueiras do cotidiano, não somente no processo de formação de professoras e professores, como também na forma como vivemos em sociedade. Não que este trabalho tenha pretensão de ser um marco teórico, longe disso, mas sim por ser um posicionamento político, cuja a orientação baseia-se em princípios éticos, democráticos e solidários. Princípios que seriam

desnecessários serem lembrados em outros momentos, mas na atual conjuntura devem ser bradados e defendidos de forma incondicional.

O segundo capítulo trata da forma como as práticas sociais estruturam as relações de gênero. Em um primeiro momento, aborda a discussão sobre o gênero; a visão maniqueísta e idealizada de homem e mulher, masculino e feminino. Como o emprego do termo gênero trouxe a discussão para o campo das relações sociais, demonstrando como as dimensões histórica, social, cultural, política, por exemplo, estão presentes nessas relações, gerando tensão e contradições.

Em seguida, é discutido como as características humanas são vinculadas ora à masculinidade ora à feminilidade. Desse arranjo social é possível perceber traços gerais, presentes em várias culturas, que compõem e sustentam aquilo que Connell (2015) denomina como a “ordem de gênero”.

As práticas sociais se dão por meio do corpo, logo é imprescindível, para se discutir as relações de gênero, compreender o corpo. Aqui trataremos de duas abordagens do corpo humano, em relação a feminilidade e masculinidade, a biológica – o corpo como uma máquina pré-programada - e a social – o corpo como uma folha em branco em que são impressas as experiências sociais -, bem como a tentativa de unir essas abordagens.

Após essa exposição, é discutida a dimensão corporal. Por si só o corpo não produz sentindo algum, mas pela interação social o corpo sente, sofre, se desenvolve, em alguns momentos resiste, em outros sucumbe. As relações humanas se estabelecem a partir do corpo histórico, social e cultural.

Num segundo momento desse capítulo serão tratadas as relações de gênero e seus elementos constitutivos. Acompanharemos a categorização das dimensões que constituem as relações de gênero proposta por Raewyn Connell, que são: as relações de poder, produção, emocionais e simbólicas.

Na sequência, abordaremos o conceito de Masculinidade Hegemônica proposto por Connell. Trataremos da interação entre as masculinidades hegemônicas e não hegemônicas, seu processo de negociação, estratégias, contradições e questionamentos.

No terceiro capítulo é discutido o processo histórico de marginalização da mulher, por meio de um recorte histórico centrado na mulher ocidental européia. Como que o ponto de vista masculino subjugou o feminino, contribuindo para a naturalização das relações desiguais,

culminando em práticas preconceituosas e violentas contra as diversas feminilidades. O capítulo encerra-se com a história do movimento feminista, seus questionamentos e contribuições para a o estabelecimento de práticas igualitárias e justas.

O quarto capítulo descreve a metodologia utilizada na produção dessa pesquisa. Inicia-se com a contextualização do ambiente, depois, a perspectiva metodológica empregada, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o modelo de análise.

O quinto capítulo é dedicado à análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a fim de se compreender como que as relações de gênero se fazem presentes ou não no currículo do curso. A seguir há a análise das entrevistas realizadas com as alunas e alunos que se dispuseram a participar da pesquisa.

Tendo em vista os limites metodológicos, no final do trabalho são apresentadas as considerações e desafios para que o processo de formação docente rompa o silenciamento sobre as relações de gênero, e assim seja capaz de proporcionar a reflexão e questionamento das estruturas que permitem a manutenção de relações desiguais.

2 GÊNERO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

Teóricas pertencentes à chamada segunda onda do feminismo, ao proporem o uso do termo gênero com seu significado estruturado sobre dimensões históricas e culturais, contribuíram imensamente para a superação da visão biológica e ahistórica das relações entre homens e mulheres.

O termo gênero, até então, era utilizado para expressar as características de cada indivíduo a partir de seu sexo, bem como traços de sua personalidade (SCOTT, 1995). Os limites da masculinidade e feminilidade eram definidos e antagônicos. O termo gênero classificava essas características estabelecendo uma ordem biológica.

Assim, o gênero feminino teria características próprias distintas do masculino. A personalidade da mulher teria que ser, necessariamente, diferente da do homem. O sentido do gênero restringia-se em classificar as diferenças sexuais. Uma vez que eram seres distintos. Quando essas diferenças passam a ser compreendidas em sua dimensão social o sentido do termo gênero é reexaminado.

As feministas da segunda onda do movimento propõem a utilização do termo gênero de forma mais literal, com a intencionalidade de referir-se à organização social da relação entre os sexos (SCOTT, 1995). As diferenças biológicas, por si só, não eram as responsáveis por definir a personalidade ou sexualidade de um indivíduo. O termo gênero é afastado da dimensão biológica e assume um caráter social.

Havia uma urgência em superar o senso comum e alguns usos para o termo gênero foram propostos. Feministas da língua inglesa se posicionaram em torno do entendimento de que gênero seria o oposto e complementar a sexo (CARVALHO, 2012). Essa linha de pensamento permitiu demonstrar a dimensão social construída a partir da oposição ao biológico, mas não desvinculado das funções reprodutivas.

Esse movimento representou um passo importante, visto que o termo sexo e sua dimensão exclusivamente biológica impetravam uma barreira à dimensão social, histórica e cultural das relações entre masculinidades e feminilidades. Não que o uso do termo gênero tivesse o objetivo de negar a dimensão biológica, mas ao contrário, possibilitou que se avançasse ao demonstrar o dinamismo das relações de gênero.

Com a finalidade de explicitar todas as diferenças sociais de distinção entre os gêneros a partir do sexo, feministas americanas se preocuparam em assumir esse sentido para o termo gênero, propondo uma ruptura com um entendimento estritamente biológico.

Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p. 72).

Gênero como um termo relacional possibilita uma ampliação do campo de estudo. As estruturas de dominação masculina e subordinação feminina não se davam isoladamente, mas a partir de uma articulação, que outrora foi invisibilizada por um entendimento biológico e agora pode ser percebida e questionada.

As novas abordagens do termo gênero foram classificadas por Scott em duas categorias: descritiva e causal. A descritiva objetiva descrever o fenômeno sem se atentar com as causas. Já a causal, detinha-se na natureza desse fenômeno.

O termo gênero, nessas abordagens, teve vários níveis de interpretação. A mais simples tratava gênero como um termo mais erudito para substituir o termo mulheres. A história da mulher tinha um peso político grande para a academia, o que relegava os estudos das mulheres a um espaço particular que não interessava ou que não tinha o mesmo status de outros estudos.

Paulatinamente o termo gênero ocupa espaço nas publicações e dá luz sobre temas de pouca visibilidade como masculinidades e sexualidade, que embora não seja determinada pelo gênero, articula-se com ele.

As relações sociais entre homens e mulheres, embora na maior parte da história tenha se estabelecido a partir de uma visão naturalista, sempre foram complexas. Essa realidade histórica e cultural foi camuflada por uma visão imutável, que dividia a humanidade entre machos e fêmeas. Para Michele Perrot (2009), em oposição a sexo, ligado estritamente a uma categoria biológica, o uso do termo gênero exprime as relações entre os sexos e compreende as dimensões presentes nessas relações.

Raewyn Connell (2015) destaca que, embora o senso comum tenha uma tendência a ver a o mundo através de imagens dicotômicas, a realidade não é dessa forma, é muito mais complexa. A vida humana não se divide apenas em duas esferas: homens e mulheres, masculinidade e feminilidade, nem o caráter humano é tão rudimentar.

Em seu uso mais comum, então, o termo “gênero” significa a diferença cultural entre mulheres e homens, baseadas na divisão entre fêmeas e machos. A dicotomia e a diferença são a substância dessa ideia. (CONNELL, 2015, p. 46)

É interessante observar que Connell destaca a complexidade embarcada no conceito de gênero, mesmo em seu uso mais comum, em que não é possível compreendê-lo sem considerar as diferenças culturais construídas sobre a divisão biológica dicotômica – fêmeas e machos.

Por tratar-se de uma relação social construída a partir de uma diferença física – a diferença entre os corpos de homens e mulheres – o gênero muitas vezes é expulso do campo da história, da cultura e da sociedade e reduzido a uma dimensão natural ou essencial, de toda forma imutável. Contudo, nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de significados, fora das relações sociais. (CARVALHO, 2005, p. 106)

Mesmo tendo sido usado para demonstrar o caráter histórico e cultural das relações entre mulheres e homens, em oposição ao termo sexo, que, por sua vez, apontava a uma dimensão estritamente biológica, o termo gênero também pode ter seu significado esvaziado. É errado o uso de gênero para se definir as diferenças entre os sexos de forma idealizada. É através do corpo que as relações sociais se estabelecem e produzem significados, logo essas diferenças, embora existam, não são estáticas, ao contrário são dinâmicas, diversas, criativas e contraditórias. O termo gênero expressa essa realidade.

A função reprodutiva humana, “mecanicamente” semelhante a outros animais sexualizados, produz estruturas sociais complexas. O processo de reprodução humana assume um caráter histórico, fica em evidência e é alterado, transformado (CONNELL; PEARSE. 2015). A despeito de ser uma função biológica, a reprodução humana é configurada e transformada pelas práticas sociais e produz significado próprio para cada cultura.

Por ser uma estrutura complexa, Connell define a função reprodutiva humana não isoladamente, ou melhor, não apenas como uma função biológica, mas sim, a partir de sua relação com os significados construídos sobre ela. Nesse contexto, faz mais sentido o uso do termo arena reprodutiva, pois este expressa a complexidade do palco sobre o qual se constroem as relações de gênero.

O termo arena reprodutiva, utilizado por Connell, vai além da dimensão biológica, ou seja, não é apenas um mecanismo natural, portanto não pode ser compreendido como uma base biológica que produz efeitos sociais. Para Connell (2015, p. 113), “A reprodução sexual não

causa as práticas de gênero, nem mesmo fornece modelos para elas”. O movimento seria o inverso. As práticas sociais são construídas sobre a arena reprodutiva e produzem significados históricos, próprios para cada grupo cultural.

2.1 A ORDEM DE GÊNERO

Em todos os momentos da vida humana as relações de gênero estiveram e estão substancialmente presentes. Os grupos sociais se organizam dos mais diversos modos, entre as características comuns está o gênero. Feminilidade e masculinidade são conceitos relacionais com significados próprios para cada cultura e são determinantes para as relações sociais.

O gênero é construído pelas práticas sociais. Compõe uma estrutura social que vai além de uma expressão biológica ou uma dimensão fixa do caráter humano. Gênero é um padrão nos arranjos sociais sobre o qual organizamos nossas vidas (CONNELL; PEARSE. 2015).

Esse padrão nos arranjos sociais é anterior a nós. A forma como lidamos com nosso corpo não é original, aprendemos a ser como somos e nos portar da forma como nos portamos, pois nascemos em uma cultura estruturada antes de nós. Feminilidade e masculinidade são conceitos que nos precedem e influenciam nossa existência.

A existência de arranjos sociais anteriores a nós não significa que o corpo humano seja um objeto do processo social. O corpo é participante ativo das relações sociais (CONNELL; PEARSE, 2015). Aprendemos a ser como somos ao mesmo tempo em que produzimos novos significados para nosso corpo por meio das relações que estabelecemos.

As práticas sociais são inventivas, dinâmicas e referem-se à forma como os indivíduos se comportam e respondem as situações particulares de suas vidas dentro da estrutura social anterior a eles (CONNELL, 2003). Embora o gênero seja uma estrutura que nos define socialmente, são as práticas sociais que redefinem o gênero.

Não é difícil para uma criança exemplificar quais brincadeiras são para as meninas e quais para os meninos. Desde pequeno são ensinados os espaços e posturas corretos para cada um. Esse ensinamento é transmitido por todas as instituições, família, escola, igreja, trabalho, até o grupo da terceira idade. Há formas socialmente desejáveis de ser mulher ou homem em cada espaço.

Sobre o corpo humano são atribuídas características, que, por sua vez, são consideradas próprias e universais para cada sexo. De acordo com os cromossomos sexuais, haveria uma maneira correta de ser, pensar, expressar.

A feminilidade estaria diretamente ligada à delicadeza, beleza, fragilidade, doçura, características próprias de um ser emocional, dramático. A razão não faria parte do universo feminino, as mulheres seriam guiadas pelo coração. Uma mulher incapaz de perdoar ou suportar, inquieta, extremamente racional, está longe de um ideal de feminilidade por se aproximar ou apropriar-se das características tidas masculinas.

A masculinidade seria um universo mais prático, objetivo. A estética masculina relaciona a beleza com a força, liderança. O homem atua dentro dos limites da razão. Ao contrário das mulheres, é extremamente viril, libidinoso, destemido. Homens distantes dessas características sofrem e têm que conviver com uma masculinidade entendida como menor, vista de forma depreciativa pela sociedade.

Feminilidade e masculinidade, a partir de uma visão idealizada, são conceitos impostos tendo por princípio as diferenças e que, de forma harmônica, se completariam. O corpo da mulher deveria ser educado para servir, agradar, dar prazer e garantir uma descendência fértil. O corpo do homem, educado para agir, se impor, ter prazer. Um serve, o outro é servido.

Desde o nascimento é ensinada e cobrada uma conduta de todos tendo como base as “categorias sexuais” fixas: mulheres e homens. Por meio das práticas sociais, a forma como os indivíduos se expressam a partir dessa cobrança não seria “um produto do gênero – é o gênero em si” (CONNELL; PEARSE. 2015, p. 156).

A forma como cada indivíduo vive a sua vida, aproximando-se ou afastando-se das características femininas ou masculinas e relacionando-se é a vivência do gênero. Os modelos que se esperam fixos, na verdade são construções humanas que não são fixadas pela cultura, mas moldadas por ela e transformada de acordo como as relações de gênero são estabelecidas.

O gênero é uma estrutura social de um tipo particular – envolve uma relação específico com os corpos. Esse aspecto é reconhecido no senso comum que define gênero como uma expressão de diferenças entre homens e mulheres. (CONNELL; PEARSE. 2015, p. 47)

A partir do corpo as relações sociais acontecem. Esse corpo nunca é neutro. Independente das relações que se estabelecem, o corpo sempre significará algo. O senso comum estabelece a

conexão a partir das diferenças entre mulheres e homens. Esse processo é político, pois produz significados, mesmo que descontextualizados, o que leva a uma naturalização e idealização do que seria cada gênero.

Ser mulher ou homem, dentro do entendimento do senso comum, seria assumir papéis de gênero, enfatizando as diferenças e se subordinando às implicações de cada papel. A dominação masculina e os privilégios concedidos aos homens seriam naturais nessa situação, da mesma forma que não faria mais sentido discutir as relações de gênero, pois estas seriam estáticas. A realidade das relações de gênero é muito diferente.

O entendimento do que é ser homem ou ser mulher hoje, com certeza, é bem diferente de séculos anteriores. Isto se dá, pois masculinidade e feminilidade têm seus significados moldados pelas relações sociais, que são históricas e estão inseridas em um contexto cultural.

A mulher medieval pouco se assemelha à mulher contemporânea. Não que houvesse uma revolução na concepção de feminilidade, mas as diferenças estruturais entre a sociedade atual e a daquela época exigem posturas e vivências diferentes da feminilidade.

Por tratar-se de uma relação social construída a partir de uma diferença física – a diferença entre os corpos de homens e mulheres – o gênero muitas vezes é expulso do campo da história, da cultura e da sociedade e reduzido a uma dimensão natural ou essencial, de toda forma imutável. Contudo, nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de significados, fora das relações sociais. (CARVALHO, 2005, p. 106)

A idealização de padrões para mulheres e homens retira todo traço histórico das relações de gênero. A diferença entre o corpo feminino e masculino são exaltadas e legitimam a separação e valorização de características para os sexos. O uso do termo gênero, e a inclusão da dimensão cultural no entendimento desse, permite visualizar que todas as práticas sociais são relações estabelecidas a partir de corpos generificados, são práticas dinâmicas, que, ao mesmo tempo em que influenciam a estrutura social, são influenciadas por ela.

O pensamento moderno sobre gênero parte do reconhecimento de que tais fatos não são aleatórios, pois formam um padrão e fazem sentido quando vistos como parte de arranjos mais gerais do gênero, que chamamos aqui de “ordem de gênero”, em sociedade contemporânea. (CONNELL; PEARSE. 2015, p. 36)

Os grupos humanos, cada qual a seu modo, tem seus próprios significados para feminilidade e masculinidade, e esses significados não são estáticos. As práticas sociais são inventivas, sempre se estabelecem novas formas de compreender o mundo e interagir com ele.

Mesmo assim, há características que permanecem e podem ser observadas nos mais diversos grupos humanos. De modo geral espera-se da mulher o comprometimento com a família, que seja dócil e capaz de controlar ou mesmo anular sua sexualidade. Já o homem deve ser capaz de sustentar a família. É considerado mais racional, embora impulsivo e portador de uma sexualidade quase incontrolável. Essas características de feminilidade e masculinidade, a grosso modo estão presentes no dia a dia da humanidade.

A ordem de gênero se estabelece não como uma imposição, mas uma forma de organização que é expressada pelas práticas sociais. Mulheres e homens, por meio de seus corpos, constroem suas vidas no mundo real.

Assim, não podemos pensar o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza. Mas também não podemos pensa-lo apenas como uma imposição externa realizada por meio de normas sociais ou da pressão de autoridades. As pessoas constroem a si mesmas como masculinas ou femininas. Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado -, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana. (CONNELL; PEARSE. 2015, 36)

Da mesma forma que o gênero está além das leis naturais, ele não se dá a partir de uma idealização. As relações de gênero acontecem sobre uma base material e social. O que não quer dizer que essas relações são resultado de imposições sociais sobre os indivíduos. As práticas sociais são organizadas e estabelecidas anteriormente ao indivíduo, que por sua vez, produz novos significados para essas práticas. Feminilidade ou masculinidade, então, são as diversas formas como nos percebemos, posicionamos e respondemos ao lugar que nos é dado na ordem de gênero.

2.2 O CORPO HUMANO E AS PRÁTICAS SOCIAIS - TENSIONAMENTOS

As práticas sociais são necessariamente práticas históricas que incidem sobre o corpo. Para Connell (2005), estas práticas nunca são aleatórias ou estão soltas na história humana, mas acontecem sobre uma realidade anterior que é afetada por novas práticas sociais.

Ao passo que não há nada de original nessas práticas, pois sempre se estabelecerão sobre práticas anteriores, estas serão sempre novas, não há uma predeterminação. Em cada contexto os indivíduos envolvidos se comportarão de diversas maneiras a fim de legitimar ou se posicionar frente a uma situação. Não há uma receita ou manual de conduta. Logo, as práticas sociais são inventivas, históricas e também dialéticas.

Por meio das práticas sociais, feminilidades e masculinidades são construídos, “*el género no se fija antes de la interacción social, sino que se construye a partir de ella*” (CONNELL, 2003, p. 59). É pelas práticas sociais que o significado de feminilidade e masculinidade são produzidos, já que estas são conceitos relacionais, estabelecidos a partir das diferenças entre si. O gênero não é algo dado, idealizado ou acabado, mas sim, uma constante construção, em que há avanços e retrocessos.

Com a diminuição da influência do pensamento religioso sobre o entendimento de gênero na cultura de massa, um novo formato se estabeleceu. Connell (2003) o denomina de Ideologia Moderna do Gênero. Esse pensamento é basicamente a ideia de que existe algo fixo e inerente ao corpo masculino e feminino que faz com que os homens tenham as características masculinas e as mulheres as femininas.

Essa ideia encontrou respaldo na psicologia, sociologia, filosofia e em outras áreas do conhecimento. Para os seguidores dessa linha de pensamento a feminilidade e masculinidade seriam dimensões inatas e justificaria as características mais robustas dos homens, tais como violência, libidinagem. A mulher seria o oposto.

A superação da Ideologia Moderna do Gênero somente é possível, segundo Connell (2003), com a compreensão da relação do corpo humano com a masculinidade e feminilidade. Ela aponta três linhas de pensamento que se preocuparam com essa discussão: a biológica, a social, e uma terceira que visa articular as características das duas primeiras.

2.2.1 O Corpo/máquina produtor do gênero

A escola biológica, a que mais se aproxima do pensamento religioso, compreende o gênero como algo natural ao corpo:

El cuerpo es una máquina natural que produce la diferencia debida al género – a través de la programación genética, las diferencias hormonales o la diferencia en los roles de los sexos durante la reproducción. (CONNELL, 2003, p. 74)

O corpo humano seria, a semelhança de uma máquina, programável e passível de ajustes caso não “funcione” da forma esperada. Geneticamente o corpo seria constituído de uma função natural. Biologicamente cada indivíduo estaria, pelo menos no campo do gênero, formatado. Suas características, gostos, preferências seguiriam ao padrão predeterminado. O que se destoasse deveria ser tratado.

A sexualidade é um exemplo bastante claro. A heterossexualidade faria parte de um padrão natural. A homossexualidade, ou qualquer outra sexualidade destoante deste padrão seria uma ruptura com a função natural do corpo. Este pensamento embasa o entendimento de que pessoas homossexuais, bissexuais ou assexuadas sejam pessoas doentes e devam ser tratadas.

A crítica que Connell (2003) faz a essa visão biologicista vai de encontro a ideia do corpo como máquina. Como ignorar a diversidade de corpos humanos na comparação desses com máquinas? Há mulheres e homens das mais diversas formas e personalidades. As diferenças encontradas entre indivíduos do mesmo sexo são tantas quanto entre os opostos.

A própria ciência compreende ser impossível traçar um padrão no processo de transmissão genética, tão complicado quanto seria um padrão hormonal. A tentativa de reduzir o corpo humano a uma máquina negligencia toda a diversidade que há, relegando-a a uma disfunção. Os corpos seria apenas um objeto

2.2.2 O Corpo Neutro

O entendimento de que feminilidade e masculinidade são introjetados no corpo através e exclusivamente pelas práticas sociais semelhante a uma folha de papel em branco em que são impressos todos os significados e características de cada gênero fazem parte da linha social, “*El cuerpo es una superficie o un paisaje más o menos neutral sobre el cual se imprime el simbolismo social*” (CONNELL, 2003, p. 74). O corpo seria uma espécie de matéria bruta em que as práticas sociais moldariam.

Ser mulher ou homem é uma construção apenas social. Feminilidade e masculinidade são características absorvidas pelos indivíduos através das relações sociais que se estabelecem. O simbolismo envolvendo o gênero norteariam essas relações.

A linha social representa um grande avanço para a superação da idealização do gênero, ou seja, mulheres e homens são trazidos para o campo histórico, habitam uma realidade material, são construções e não um objeto acabado.

A crítica que se faz a essa linha é o foco exclusivo no campo social. O significado de masculinidade e feminilidade são produzidos pelas relações sociais, mas para fugir a um reducionismo deve-se considerar outros fatores que compõe a vida humana.

A diversidade de indivíduos não poderia ser compreendida caso apenas as relações sociais fossem as responsáveis pela construção de cada um. Caso assim fosse todos os membros de uma cultura seriam iguais. Os filhos seriam cópias dos pais. Isso se dá, pois a humanidade é muito mais complexa. As práticas sociais são moldadas por sentimentos e emoções. Essa realidade produz sentidos e significados diversos, logo personalidades diversas.

Esse movimento permite que as práticas sociais tenham seus sentidos reconfigurados. Por meio das tensões e contradições presentes no dia a dia novos significados são produzidos para a feminilidade e masculinidade.

2.2.3 Para além do biológico e social

A terceira linha de pensamento caminha no sentido de completar as lacunas da visão biológica com a sociológica e vice-versa, superando a ambas. O corpo, para essa linha seria, de acordo com Connell (2003, p. 81) “*La superficie sobre la cual se inscriben los significados culturales no es completamente lisa ni se mantiene fija*”. O corpo é compreendido a partir de sua dimensão orgânica, mas não de maneira determinante e muito menos fixa. As experiências sociais são construtoras da personalidade do indivíduo. Feminilidade e masculinidade são internalizadas e expressadas pelo corpo sobre sua realidade orgânica.

Sobre o corpo são depositadas expectativas sociais de acordo com sua dimensão biológica. Esse corpo se desenvolve, relaciona-se e responde a uma cultura estabelecida anteriormente, às vezes de maneira harmônica – condizentes as expectativas – às vezes de forma contraditória, pois os significados produzidos estabelecem novas práticas sociais.

Um exemplo são as pessoas transgêneros. A despeito das condutas sociais que foram transmitidas para seu sexo, percebem-se e assumem-se de forma distinta. Não se reconhecem nos padrões relacionados à masculinidade ou à feminilidade, e os reconfiguram e dão novo

significado ao corpo. Significado contraditório se partimos de uma visão conservadora, mas comum nas práticas sociais presentes nas mais diversas culturas.

O corpo humano não está alheio ao tempo. Ele se desenvolve, envelhece, sangra, sente, fatiga-se, expele secreções. A dimensão orgânica do corpo está presente e norteia as práticas sociais. Para cada fase do desenvolvimento do corpo humano há um conjunto de ações que marcam e dão um novo significado social para o corpo, marcando-o como um espaço feminino ou masculino.

2.3 A DIMENSÃO CORPORAL

Não é possível compreender o gênero apenas a partir das dimensões biológica e social. O gênero é construído sobre o corpo orgânico pelas práticas sociais. Logo a dimensão corporal deve ser considerada na tentativa de compreender as relações de gênero em todas as culturas.

La experiencia corporal es a menudo central en la memoria de nuestras propias vidas y, en consecuencia, en nuestra comprensión de quiénes somos y de qué somos.
(CONNELL, 2003, p. 83)

Em nossa cultura, o sentido de ser mulher ou homem está profundamente ligado à dimensão física. Há o corpo da mulher e o do homem. O corpo é, ao mesmo tempo, resultado, produto de relações que o precedem e produtor de relações e sentido estabelecidos a partir dele.

A experiência corporal é central para o entendimento de quem somos. Nos mais distintos espaços o corpo é posicionado e as pressões sociais se manifestam também sobre ele. Pelos corpos se identifica a classe social, raça, e o gênero.

Assim como as práticas sociais os corpos nunca são os mesmos. Estão sempre passando por transformações, ora próprias do desenvolvimento natural, ora por uma ação do meio. Também não são iguais. Há corpos altos e baixos, magros e obesos, alguns marcados, outros maculados. O corpo é histórico e é por meio dele que construímos a nossa história.

As pressões sociais se manifestam sobre o corpo e exigem a sua adaptação. No esporte a disciplina e a prática constante de exercícios visam gerar e conciliar a força física e a habilidade do atleta. O corpo é moldado para atingir o máximo do indivíduo. Ele se transforma, os músculos são exaustivamente condicionados e estimulados. A recompensa para tamanho esforço é o

reconhecimento e prestígio prestado aos melhores competidores. Nesse processo muitos corpos se fraturam, alguns ficam marcados permanentemente impossibilitados de continuar competindo.

O ambiente de trabalho é o espaço em que os corpos precisam produzir. Os postos de trabalho que exigem maior esforço físico são ocupados por aqueles que, geralmente, tem uma escolaridade menor. Nesses cargos há um grande esforço, repetitivo e constante. A carga horária semanal é exaustiva. O corpo sofre e se desgasta em um ritmo acelerado. Os acidentes de trabalho são comuns em fábricas e no campo. O corpo é uma ferramenta de trabalho com validade curta para os trabalhadores braçais.

A sexualidade se manifesta pelo corpo. O estímulo físico com o objetivo de dar e gerar prazer influenciam as relações humanas. Das mais diversas formas todos buscam satisfazer seu desejo. Essa dimensão também representa um campo de tensão e contradições.

Ao contrário do que se pensa, a sexualidade na Idade Média não foi coibida, mas estimulada e disciplinada (FOUCAULT, 2014). Por meio da religião, família, medicina a sexualidade serviu como um instrumento disciplinador. Das mais variadas formas mulheres e homens eram estimulados a falar sobre suas práticas sexuais. O efeito do uso político do discurso sobre a sexualidade foi torná-la um tabu, embora devia-se falar sobre a sexualidade este era um tema privado e restrito a ambientes próprios.

O controle do corpo não conseguiu e nem poderia inibir, restringir ou impor um padrão único para a sexualidade devido a sua complexidade, mas conseguiu que todas as sexualidades destoantes do padrão hegemônico fossem entendidas como erradas, pecaminosas ou doenças. A heterossexualidade é o padrão predominante e desejável em nossa cultura. A contradição é que nessa dimensão o corpo transita por conta própria:

Creo que se trata de una experiencia corporal y no sólo mental. Dos experiencias corporales de género diferentes surgen en el mismo lugar. Así que los cuerpos no son únicamente subversivos, también son bromistas. (CONNELL, 2003, p. 92)

A homossexualidade, a bissexualidade, a panssexualidade ou a assexualidade não são uma presença estranha no corpo, mas uma manifestação do próprio corpo independente de vontade do indivíduo. A sexualidade às vezes corresponde a um padrão, mas não se submete a nenhum.

O gênero muitas vezes corresponde a forma como o indivíduo se compreende, outras tantas vezes não. A mudança de gênero representa um rompimento da fronteira da ordem de

gênero. O corpo tem suas próprias razões e, às vezes, assume-se como o oposto do que se espera dele.

Todas essas práticas sociais são experiências que marcam o corpo durante seu desenvolvimento. Nada é neutro ou desimportante nesse processo. Para Connell e Pearse:

Então, corpos não podem ser entendidos apenas como objetos do processo social, tanto simbólico quanto disciplinar. São participantes ativos do processo social. (2015, p.98)

Em todos os momentos o corpo participa, sofre e se posiciona. As tensões sociais e se manifestam sobre o corpo e exigem uma resposta. Essa resposta é o gênero.

2.4 RELAÇÕES DE GÊNERO

El género es una práctica social que se refiere constantemente a los cuerpos y a lo que éstos hacen; nos es una práctica social que se reduzca unicamente al cuerpo.
(CONNELL, 2003, p. 109)

O corpo é a estrutura sobre a qual se estabelecem as interações humanas, mas por si só não é capaz de produzir significado. O corpo é objeto e agente. É por ele que as histórias individuais e sociais são construídas possibilitando o surgimento de novas práticas.

As práticas sociais não são ações isoladas do corpo, mas parte de uma organização maior. Quando falamos em feminilidade e masculinidade nos referimos a um processo de configuração das práticas de gênero (CONNELL, 2003). Esse processo é situado e se dá a partir do corpo.

No dia a dia a vida social é organizada de diversas formas, uma delas é o gênero, que organiza essas práticas sobre o âmbito reprodutivo, definindo as estruturas corporais e o processo de reprodução humana, bem como tudo o que diz respeito a esses, como o ato sexual, o nascimento e o cuidado infantil e a sexualidade dos corpos.

O gênero representa uma estrutura social importante sobre a qual se organizam as práticas sociais no âmbito reprodutivo. Essas práticas são criativas e inventivas e dão respostas a situações particulares dentro de uma estrutura anterior, possibilitando sua renovação.

Embora as relações de gênero se refiram as relações entre pessoas ou grupos organizados sobre o âmbito reprodutivo, nem sempre estarão diretamente vinculadas a reprodução. O direito de grupos gays em ocupar espaços historicamente negados a eles, em que predominam ideias

hegemônicas de masculinidades, como é o caso das forças militares. Para Connell (2015) a reprodução humana em si não é o gênero, mas as práticas sociais que se estabelecem sobre o corpo a partir do âmbito reprodutivo.

É extremamente importante afirmar o caráter dinâmico das relações de gênero, pois não se refere a uma estrutura fixa, mas a configurações históricas transpassada por diversas dimensões que produzem significado. Feminilidade e masculinidade são projetos de gênero que se configuram dentro de uma estrutura social.

Essa estrutura é complexa. Abarca processos em que há tensões e contradições. O gênero ocupa e se estabelece em diversos espaços da vida humana, não apenas de forma metafórica, mas de fato. Família, escola, trabalho, até o Estado são alguns exemplos de instituições formadas com base no gênero (CONNELL, 2005).

A constituição do corpo feminino ou masculino, por si só não justifica essa estrutura. A mulher e o homem são igualmente capazes de cuidar da casa, educar os filhos, estarem incluídos no mercado de trabalho e serem bem-sucedidos em todos os espaços, mas essas práticas estão configuradas de tal forma que é praticamente natural estarem ligadas à mulher.

A organização metodológica e a infraestrutura das escolas são pensadas de forma a garantir que cada indivíduo se identifique com um determinado gênero. Há a fila de meninas e meninos. Os livros didáticos expõem, harmonicamente, corpos femininos e masculinos.

A separação dos corpos femininos e masculinos na escola não garante o sucesso escolar de ninguém. Esta é uma forma de organização tão eficaz como se fossem divididos entre altos e baixos, destros e canhotos, ou aleatoriamente. As diferenças entre meninas e meninos, como já falamos, são tantas quantas as existentes entre meninas e meninas ou entre meninos e meninos.

Presente no mercado de trabalho, mas em uma posição desprivilegiada, a mulher se ocupa com trabalhos, em média, com menor remuneração se comparado a um homem com a mesma função. Os cargos de chefia são comumente ocupados por homens. As mulheres são mais facilmente encontradas em funções de apoio como atendentes e secretárias ou em funções que se assemelham com as atividades doméstica, como a limpeza. No mercado de trabalho o corpo feminino ainda é compreendido como mais apto a desempenhar funções que exigem habilidades motoras e não intelectuais.

O Estado é composto, em sua maioria, por corpos masculinos, o que reflete na criação de políticas públicas, mesmo quando estas dizem respeito a mulher e a seu corpo. Questões de

políticas de segurança pública, contracepção e violência doméstica, por exemplo, tem que passar pelo crivo masculino, que muitas vezes estão norteados por pressupostos que desconsideram o ponto de vista feminino.

Em todos os momentos e espaços as relações de gênero estão presentes, ora visivelmente, ora discretamente. A partir do corpo somos inseridos nessas relações e por meio dele nos posicionamos, submetendo ou questionando, nunca indiferentes.

Nesse processo diversas dimensões estão presentes. Raewyn Connell propõe um esquema analítico, que ela ressalta não ser um conceito filosófico fixo, mas uma forma simples e útil de mapear as múltiplas dimensões que estruturam as relações de gênero. Como as configurações das práticas sociais são dinâmicas esse esquema analítico, para corresponder a realidade também deve ser. Na obra *Masculinidades*, Connell (2005) aponta três dimensões do gênero: poder, produção e catexia. Posteriormente em *Gênero: uma perspectiva global* (2015), ela atualiza esses conceitos e acrescenta mais uma dimensão: a simbólica.

2.4.1 Relações de poder

As relações de gênero estão pautadas em práticas que historicamente tem estruturado a dominação masculina e, conseqüentemente, legitimado a subordinação feminina. A mulher quando jovem pertence ao pai, ao casar-se a posse passa para o marido. A mulher é caracterizada como frágil e trivial necessitando da figura do homem para protege-la e guia-la. Essa é uma ideia sedimentada em diversas partes do mundo.

O poder do homem sobre a mulher se reflete em violência e abusos. Pesquisas apontam que a violência doméstica é praticamente uma forma de violência contra a mulher. Pai, marido, irmão ou outro familiar próximo entendem o feminino como uma extensão de sua propriedade. O corpo da mulher é objetificado e disciplinado pela força física.

O espaço público, a semelhança do doméstico e com a convivência do Estado, também representa um campo de insegurança para a mulher. Vítimas de estupro ao registrarem a violência que sofreram são constantemente questionadas sobre seus hábitos, vestimentas, relacionamentos anteriores. O Estado parte da premissa de que o estupro poderia ter sido evitado pela mulher.

Connell (2015) aponta que a burocracia seria outra forma que o poder masculino subordina o feminino. Nas grandes corporações, organizações em sua maioria chefiadas por homens, os processos de promoção são basicamente construídos a partir de um perfil masculino.

No Estado também. A maioria dos líderes mundiais, mesmo em países democráticos, são homens. A participação feminina na política é pequena.

O poder masculino também é exercido contra os homens. Apesar de ser de uma natureza diferente, homens também sofrem a violência e abusos praticados por outros homens. É comum o relato de violência contra indivíduos ou grupos de homens homossexuais. Essa é outra forma do uso do poder para a afirmação da masculinidade.

2.4.2 Relações de produção

As relações de trabalho podem se configurar de múltiplas formas no seio de uma cultura. Um traço comum é a divisão do trabalho pelo gênero. Há o trabalho da mulher e o trabalho do homem. A forma como essa divisão se organiza não é fixa ou padrão para toda humanidade. Cada sociedade, em um determinado momento estabelece práticas sociais que determinam o que é próprio do universo feminino ou masculino.

No Capitalismo, a ordem de gênero, segundo o sociólogo Holter (2005, apud CONNELL, 2015), estruturou-se legando ao homem o espaço econômico – apesar da presença feminina - e a mulher ao doméstico – apesar da presença masculina. Enquanto o homem participa da produção de bens e tem sua força de trabalho remunerada. A mulher é responsabilizada pelo gerenciamento da casa e educação dos filhos. Este trabalho além de não ser recompensado financeiramente está vinculado a afetividade. Seria um ato de amor e doação.

Essa divisão social do trabalho foi internalizada e naturalizada. Tornou-se um atributo masculino o sustento financeiro da família ao passo que, a realização plena da mulher estaria ligada ao casamento e à criação dos filhos.

A participação feminina na economia é injusta. Geralmente ocupam postos de trabalhos subordinados a gerência masculina. Tem em média uma remuneração menor, além de continuarem responsáveis pelo trabalho doméstico, pois apesar das mulheres participarem da produção econômica, o cuidado da casa e a criação dos filhos não foram vinculados a masculinidade, permanecendo como um campo feminino.

Enquanto os homens são maioria em áreas como engenharia, mecânica, mineração, indústria de bases, as mulheres são mais facilmente encontradas em áreas como serviços, artes, produção de alimento, secretariado e na economia informal. Essa realidade influencia os sistemas educacionais. A divisão social do trabalho é refletida no processo de formação do trabalhador.

Exemplo dessa realidade é a maior presença masculina em cursos técnicos e superiores nas áreas de exatas, computação e engenharias.

2.4.3 Relações emocionais: catexia

As relações emocionais também são responsáveis por estruturar as práticas sociais. Essas práticas são influenciadas por vínculos emocionais definidos como catexia. As ciências sociais, segundo Connel (2003) assumem essas relações para a investigação científica da estrutura social.

O compromisso emocional é expressado pela afetividade, empatia ou apatia. São classificados em positivos, quando estabelecem uma relação harmônica entre o sujeito e um objeto ou negativas, quando são fundamentos para práticas preconceituosas como a misoginia e homofobia.

A sexualidade, como satisfação do prazer sexual, aqui é compreendida como algo para além da dimensão biológica ou social, mas pertencente ao corpo e, vinculada (não determinada) pelo gênero. O padrão hegemônico, para Connell (2003), entende que a atração sexual se dá entre homem e mulher e classifica os indivíduos entre heterossexuais – catexia entre gêneros – e homossexuais – catexia “intergênero”.

Essa é uma configuração histórica. Muitas sociedades não fizeram ou fazem essa distinção. Na Grécia Clássica, como demonstra Foucault (2014), o vínculo afetivo entre homens, geralmente mais velhos com jovens, estava condizente com o padrão hegemônico de então. Connell (2015) cita o trabalho etnográfico de Gilbert Herdt (1981) em que é descrito o ritual de passagem para a vida adulta dos Sambia – uma sociedade da Papua-Nova Guiné. Este ritual consiste na prática sexual entre homens. Para Connell, do ponto de vista europeu os Sambia em um determinado momento da vida eram homossexuais, para os Sambia esse ritual representa o desenvolvimento de sua sexualidade.

A mídia tem um papel importante na catexia. Na sociedade atual constantemente somos bombardeados por novelas, imagens, músicas em que há uma apologia e idealização do amor verdadeiro. Essa exposição influencia a formação de relacionamentos. A busca pelo amor idealizado se estabelece pela pressão cultural e pode resultar em angústia e decepção.

A pressão social para que o homem seja um provedor, capaz de sustentar sua família somada a ideia de que, o cuidado infantil seria responsabilidade da mulher, permite o

estabelecimento de um vínculo afetivo com a mãe ao passo que deixa a paternidade distante emocionalmente.

As relações emocionais também são exploradas e utilizadas pelo mercado. Estudos descrevem como as comissárias e comissários de bordo são treinados para serem agradáveis, bonitos – a partir do padrão hegemônico de beleza – e estabelecerem uma relação de empatia com os passageiros. Agências especializadas em cobrança de dívidas treinam seus cobradores para terem um aspecto sóbrio e uma postura agressiva afim de despertarem o medo nos endividados.

2.4.4 Relações simbólicas

As práticas sociais produzem significados. Essa interação não se dá em um campo neutro. Quando se interage socialmente expressa-se significados anteriores que são renovados a partir de novas práticas.

A sociedade é um mundo de significados. Ao mesmo tempo, significados carregam os traços dos processos sociais por meio dos quais foram produzidos. Sistemas culturais refletem interesses sociais particulares e partem de modos de vida específicos. (CONNELL, 2015, p. 172)

A todo momento as relações sociais são configuradas sobre significados culturais produzidos por relações anteriores e, concomitantemente, estabelecem novos significados. Ao mesmo tempo que a cultura age sobre os indivíduos estes estão transformando sua cultural. Assim é também com as relações de gênero.

Feminilidade e masculinidade não são conceitos estáticos. Quando refere-se a eles, refere-se a um processo histórico permeado de significados, emoções e tensões. Cada cultura, em épocas distintas tem a sua forma de compreendê-los e essa compreensão norteará as relações que se estabelecem.

Os significados estão presentes em todas as configurações culturais. A forma como nos expressamos por meio das vestimentas, linguagem, gestos não são posturas neutras, revelam uma concepção de mundo. Jornais, novelas, filmes, imagens refletem essas concepções e influenciam outras tantas.

2.5 MASCULINIDADES

As relações de gênero são uma das formas como as práticas sociais se estruturam, não uma forma específica de prática (CONNELL, 2005). Isso implica no entrelaçamento do gênero com outras categorias como raça e classe social. As relações de gênero se estabelecem no seio dessa realidade material e plural. Homens negros não se relacionam apenas com mulheres e homens negros e nem mulheres ricas homoafetivas se relacionam com mulheres e homens de sua classe social, também homoafetivos. O tempo todo as relações são múltiplas e se estruturam em um campo cercado por tensões.

De forma geral gênero, raça e classe social são ferramentas úteis para a compreensão das práticas sociais em um determinado momento. Estas não são categorias fixas, ao contrário, são históricas, portanto dinâmicas. A todo momento, novas configurações das práticas sociais são estabelecidas.

Como as práticas sociais não se dão soltas no espaço-tempo é fundamental compreender as circunstâncias específicas em que se configuram e reconfiguram. Utilizando como categorias analíticas poder, produção, catexia (emocional) e simbólico é possível compreender a interação de gênero, raça e classe social na constituição de práticas sociais hierarquizadas.

A violência contra a mulher não se estabelece unicamente pelo uso da força – essa é apenas a forma física da violência. A partir do entendimento de que seria legítima a autoridade do homem, ou seja, o masculino estaria hierarquicamente em uma posição de superioridade ao feminino, as práticas de violência, tanto simbólica como a física se estabelecem. O homem detém o poder.

Em diversos países a população carcerária é composta por homens, e em sua maioria não de homens brancos, mas pertencentes a outros grupos étnicos. Nos Estados Unidos, onde há a maior população carcerária do mundo, negros e latinos são a maior parte desta. No Brasil a realidade é semelhante, pretos e pardos lotam as vagas do sistema prisional. Isso não significa de forma alguma que a população negra seja naturalmente mais violenta, ao contrário, significa dizer que histórica, social, cultural e economicamente que essa população, por diversos motivos, é mais atingida pela violência. Do lado oposto, a presença de homens brancos no poder judiciário é mais frequente.

Comunidades carentes também estão expostas a violência. Nas favelas das grandes capitais a presença do estado se faz pela força policial. Grande parte do orçamento é utilizado

para financiar políticas públicas de pacificação com o objetivo de restringir a influência do crime organizado aos limites do morro. Essas políticas pacificadoras são formuladas a partir da visão do Estado, composto por homens brancos e ricos.

As sexualidades destoantes do padrão heterossexual também são alvo de violência. Mulheres e homens homossexuais todos os dias são vítimas de práticas preconceituosas, ora simbólica, ora violenta. O espancamento e assassinato de pessoas homossexuais é justificado pelos agressores como uma espécie de correção. O mesmo se aplica a travestis e mulheres e homens transgêneros.

A partir do tema da violência é possível perceber que categorias distintas como raça, classe social e gênero se articulam nas dimensões de poder, produção, catexia e simbólica. Dessas relações um traço comum se destaca. O homem, branco, estável financeiramente, heterossexual ocupa uma posição invejável nessa dinâmica social.

As práticas sociais se dão em uma estrutura que categoriza as relações proporcionando prestígio. Estabelece padrões do que é desejável ou não, privilegiando um modelo específico. Na ordem moderna do gênero o homem ocupa o espaço privilegiado, mas não todos os homens. Há diversas formas de ser homem, diversas masculinidades.

Raewyn Connell, ao estudar as desigualdades sociais nas escolas australiana, percebeu que a construção das masculinidades e a experiência dos corpos masculinos se davam por práticas específicas. Tanto no nível local, quanto global as masculinidades se diferenciavam por práticas que indicavam um jeito mais honrado em ser homem. Connell a definiu como masculinidade hegemônica.

2.6 A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA

Connell utiliza o conceito de hegemonia de Gramsci para descrever como as relações sociais se estruturam culturalmente e se institucionalizam a partir de práticas que visam garantir a dominação masculina e a subordinação das mulheres. Essas práticas não são únicas, ou seja, não há um modelo idealizado, mas surgem e se estruturam em situações específicas, configurando-se como a forma mais acertada de masculinidade em um determinado momento.

As masculinidades são práticas sociais, históricas que se estruturam sobre circunstâncias específicas. A masculinidade hegemônica é um padrão normativo. Todas as demais

masculinidades se posicionam em torno dela, ou aceitando-a como modelo ideal ou a questionando-a.

Esse padrão hegemônico não representa apenas a imposição de um modelo honrado de homem, vai além, ao estabelecer os limites do que é aceitável nas diversas formas e possibilidades de viver as diferentes masculinidades. Esse processo é cercado por tensões e contradições.

A construção do padrão hegemônico não se dá pela vontade de um homem ou um grupo de homens. Esse padrão representa a forma como, em diversos níveis, as relações de gênero são estruturadas. Connell e Messerschmidt (2013) analisam essa estrutura em três níveis: local, regional e global.

O nível local é o espaço em que as relações de gênero acontecem de fato. São as interações *in loco*. Família, escola, trabalho, igreja, enfim, a comunidade imediata. Por meio de uma análise etnográfica é possível descrever essas relações e observar as práticas hegemônicas.

Já a análise discursiva, política ou demográfica das práticas hegemônicas se dá em nível regional. É nesse campo que se estruturam cultural e institucionalmente as relações de gênero e se oficializa o padrão hegemônico de masculinidade.

O modelo de masculinidade hegemônica, apesar de ser praticado em nível local, e ser estruturado regionalmente, é estabelecido em nível transnacional. Estudos emergentes sobre masculinidade e globalização demonstram que modelos globais de masculinidade são produzidos pelas interações comerciais, midiáticas e políticas, influenciando a ordem de gênero regional e local.

Esses três níveis analíticos estabelecem uma profunda relação. Não são estruturas hierárquicas fixas. Ao mesmo tempo em que há a pressão de modelos globais de masculinidades, há a capacidade regional e local de resistir a esses modelos, rejeitando-os ou reformulando-os.

A masculinidade hegemônica, segundo Connell (2003), não se impõe pela força – apesar de legitimar seu uso -, mas por se configurar cultural, institucional e persuasivamente como a forma mais desejada de ser homem. Todas as demais masculinidades, e também as feminilidades de uma maneira ou de outra, são influenciadas e se posicionam frente as práticas hegemônicas de masculinidade, ou sustentando-a, e assim legitimando sua existência ou contestando-a.

Como o padrão hegemônico de masculinidade é configurado cultural e institucionalmente, e esses são elementos passíveis de transformação, as práticas hegemônicas também são

dinâmicas, ou seja, com as transformações sociais, novas formas de masculinidades são estruturadas. Para Connell (2013, p. 250), “A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos.” Práticas que hoje são consideradas marginais podem tornar-se hegemônica, desde que estejam em harmonia com novas demandas culturais e institucionais.

Enquanto é capaz de oferecer soluções para as tensões próprias das relações de gênero, um padrão de masculinidade tende a manter sua hegemonia, mas sempre será passível de contestações. Para Connell e Pearse (2013, p. 272):

Tal contestação ocorre continuamente, através dos esforços do movimento de mulheres (nos níveis local, regional e global), entre gerações em comunidades de imigrantes, entre modelos de masculinidade gerencial, entre rivais por autoridade política, entre reivindicadores por atenção na indústria de entretenimento, e assim por diante. A contestação é real, e a teoria de gênero não prevê qual prevalecerá – o processo é historicamente aberto. Em consequência, a hegemonia pode fracassar. O conceito de masculinidade hegemônica não se assenta em uma teoria da reprodução social.

O conceito de masculinidade hegemônica não se refere apenas ao corpo do homem, pois, dessa forma, seria um conceito idealizado. Refere-se às configurações de práticas sociais a partir da dimensão corporal que estruturam as relações de gênero. Portanto, essas práticas dizem respeito a mulheres e homens.

A masculinidade hegemônica se estabelece também por meio da aceitação feminina, pois se houvesse somente resistência, não seria possível a hegemonia. As relações de gêneros são cercadas por tensões e contradições. As práticas hegemônicas sustentam a dominação masculina e a subordinação feminina, mas não são totalmente práticas negativas. Caso o padrão dominante fosse apenas violento, egocêntrico ou agressivo dificilmente se estabeleceria.

É importante destacar que a configuração das práticas hegemônicas não exclui as demais masculinidades. Ao contrário, incorpora as diversas formas de ser homem, estabelecendo os limites para suas práticas ao mesmo tempo não exclui as mulheres, mas disciplina o corpo e o espaço feminino.

As práticas hegemônicas de masculinidades, apesar de proporcionarem prestígio a seus praticantes são, em sua integralidade, impossíveis de serem alcançadas o tempo todo, pois as masculinidades não são inerentes ao corpo masculino. As interações sociais implicam

negociações e sujeições. Em alguns momentos, as práticas sociais se aproximam do padrão hegemônico e em outros se afastam.

Desse modo, as masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos. Eles oferecem modelos de relações com as mulheres e soluções aos problemas das relações de gênero. (CONNELL, 2013, p. 253)

Um escritor pode construir uma personagem que represente todas as características hegemônicas de masculinidade, um ator pode representa-la, mas ambos, escritor e ator, não necessariamente, participam integralmente do padrão hegemônico, embora, por meio de suas construções artísticas o reafirmem.

A alternância entre as masculinidades se dá como cada situação é entendida e negociada. Um indivíduo pode se aproximar do padrão dominante em um momento e em outro, estrategicamente, afastar-se. As masculinidades não representam o homem em si, mas seu posicionamento.

2.7 MASCULINIDADES NÃO HEGEMÔNICAS

As masculinidades são múltiplas e interagem a todo o momento. A masculinidade hegemônica e as não hegemônicas se estabelecem não em um formato fixo em que todos os homens devem ser encaixados, ao contrário, são dinâmicas e se dão pelas práticas sociais, ou seja, não se resumem a uma expectativa social, um projeto, mas a padrão de práticas que se estruturam em um determinado contexto social.

As masculinidades não hegemônicas se configuram a partir do padrão hegemônico legitimando ou o questionando. A todo momento interagem entre si. Algumas práticas negociam formas de participarem do prestígio social, outras contestam essa estrutura.

2.7.1 Masculinidade subordinada

A masculinidade hegemônica se estrutura na dimensão cultural e estabelece relações de dominação e subordinação nas relações de gênero (CONNELL, 2003), não somente entre masculino e feminino, mas também entre grupos de homens.

Dentro do padrão hegemônico de masculinidade, a heterossexualidade é entendida como natural, o que desvia desse padrão é indesejável. Esse entendimento estabelece uma relação de dominação dos homens heterossexuais e a subordinação dos homens homossexuais. Essa situação de opressão não é apenas uma estigmatização, mas um processo de dominação que se estrutura sobre condições materiais (CONNELL, 2003).

Em todo o mundo há políticos homossexuais, mas um número muito pequeno se assume como tal. Isso não acontece simplesmente por se tratar de uma questão de foro pessoal e sim, uma estratégia de sobrevivência política. Quando há eleitores que acreditam que a sexualidade é condição determinante na definição de caráter ou capacidade, posicionar-se no padrão dominante e anular-se é uma estratégia que contorna um problema específico.

Sempre presentes em filmes, novelas e revistas o galã sedutor dita um padrão de masculinidade quase impossível de ser incorporado pela maioria dos homens, inclusive para o ator que interpreta essa personagem. Muitos homossexuais dão vida aos galãs. De diversas formas os interpretam: fortes, charmosos, às vezes ranzinza, mas sempre serão personagens heterossexuais.

Nas ruas é comum casais homossexuais evitarem expressões de afeto por temerem a reação dos demais. Olhares de reprovação, palavras agressivas e a violência física estão presentes no dia a dia desses casais. Homens homossexuais são agredidos diariamente simplesmente por serem como são. A violência é tanta que uma das formas de se protegerem é “darem a impressão de serem heterossexuais”.

A masculinidade homossexual é a camada mais baixa da hierarquia de gênero (CONNELL, 2003), pois é entendida como uma negação da condição fundamental para “ser homem” ao mesmo tempo que se aproxima de características ligadas a feminilidade.

A masculinidade subordinada não se restringe apenas a homens homossexuais. Meninos e homens heterossexuais podem ser vinculados a práticas compreendidas como femininas e sofrerem abusos.

A masculinidade subordinada não é apenas uma situação de negação do indivíduo, mas práticas estratégicas que visam garantir uma estabilidade dentro de uma situação opressora. É um

processo de adaptação social, que assim como as demais masculinidades não é fixa, estrutura-se a partir de uma determinada configuração social.

2.7.2 Masculinidade cúmplice

A masculinidade hegemônica não se estabelece por uma questão quantitativa. O número de homens que seguem o padrão hegemônico é muito baixo. Apenas uma pequena parte de fato se posicionam de tal forma. Mas a maior parte dos homens se beneficiam com a subordinação feminina.

Embora as relações de gênero não devam ser quantificadas, por se tratar de práticas sociais é fundamental destacar a existência de práticas, que mesmo não se afirmando como hegemônicas, legitimam essa situação.

A masculinidade cúmplice se configura em práticas que se aproximam em vários momentos da masculinidade hegemônica, mas sem gerar tensões ou provocar rupturas. Beneficia-se dos privilégios colhidos pelas práticas hegemônicas ao mesmo tempo que estabelece uma relação próxima ao feminino.

El matrimonio, la paternidad y la vida comunitaria a menudo suponen compromisos profundos con las mujeres, y no una dominación evidente o una muestra incuestionable de autoridad. (CONNELL, 2003, p. 120)

Apesar de almejem os privilégios do patriarcado, as práticas cúmplices não intencionam a dominação feminina e procuram estabelecer um padrão, *a priori*, de igualdade. Há o respeito pelas mulheres, repudiam atos de violência, participam das atividades da casa, mas consideram ultrapassada e superadas todas as discussões sobre relações de gênero, feminismo ou sexualidade.

A masculinidade cúmplice nesse ponto se diferencia da masculinidade hegemônica, pois ocupa-se em legitimar e dar sustentação a um sistema no qual é possível extrair benefícios de disputas desproporcionais de poder, ao mesmo tempo que nega as diferenças e desigualdades presentes nas relações de gênero.

2.7.3 Masculinidade marginal

As masculinidades hegemônica, subordinada e cúmplice são relações internas na ordem de gênero. Estabelecem as posturas “mais corretas” em um determinado contexto histórico. Essas configurações das práticas sociais não consideram questões de raça ou classe social, ou melhor, essas categorias são anuladas. Todos os homens são tratados como naturalmente iguais.

Embora o padrão hegemônico desconsidere as desigualdades e as diferenças entre os homens, essas estão presentes nas relações sociais e, por serem marginalizadas, a todo o momento tencionam essa estrutura.

Ser homem negro e pobre requer estratégias e negociações distintas do homem branco e rico. Enquanto a estrutura cultural e institucional estabelece privilégios para uns, marginaliza outros. A forma com o trabalhador negro vivencia sua masculinidade não é a mesma do empresário branco. Da maneira semelhante, homens homossexuais têm que estabelecer estratégias próprias para viverem sua masculinidade.

As práticas sociais e, conseqüentemente, as relações de gênero são terreno de contradições. Um atleta negro pode ser um expoente da masculinidade hegemônica (CONNELL, 2003), ou um político assumidamente homossexual consiga ser eleito, esses exemplos representam uma contradição do sistema, não uma transformação na estrutura social.

A masculinidade marginal sempre se configurará a partir do padrão hegemônico. Quando se define algo como ideal, automaticamente se estabelecem os limites do que não é desejável. Ao mesmo tempo que sofre pelas imposições das práticas hegemônicas, a masculinidade marginal a questiona e expõe suas contradições, estabelecendo caminhos para

3 A MULHER HISTÓRICA

Hoje, as discussões sobre o papel da mulher na sociedade, a dominação masculina e os desafios para a superação deste quadro estão presentes em diversos ambientes. O movimento feminista, a despeito dos desafios que se impõem, tem conseguido ocupar espaços e colocar em pauta as relações de gênero. Para compreender este momento e suas implicações, é imprescindível sabermos que feminilidade e masculinidade, apesar do silenciamento histórico, nunca foram conceitos fixos, mas múltiplos. De diversas formas, homens e mulheres construíram suas vidas em um processo poucas vezes justo ou equilibrado, de constantes contradições, tensões, avanços e retrocessos.

A história como ciência é um território significativamente novo para as mulheres. A visão masculina formatou os fatos por muitos anos, descrevendo contextos históricos e culturais que contribuíram para o sistema de dominação. Para superar a parcialidade histórica em relação ao feminino, é necessário que esta inclua e aborde o feminino como sujeito, não em um formato que exalte a mulher de maneira folclórica, mas que descreva como homens e mulheres, juntos, construíram sua história e cultura, por meio de processos sociais complexos e, muitas vezes, contraditórios.

A história também não pode ser compreendida a partir de um pressuposto naturalista. A idealização da concepção de homem e mulher acoberta profundas diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas. Feminilidades e masculinidades são construções pertencentes ao campo material. Sobre essa realidade os corpos humanos estabelecem relações que produzem novos significados, que por sua vez, transformam essa realidade.

A heterogeneidade não se dá apenas entre masculinidade e feminilidade, mas também na articulação com outras categorias como raça e classe social, por exemplo. A vida humana é transpassada por diversas dimensões. A humanidade é histórica, social, cultural, política, religiosa e muito mais. Nesse contexto se estabelecem as relações de gênero. Logo, essas relações não estão soltas no espaço e tempo. Elas se configuram a partir da existência humana, norteadas por cada uma dessas dimensões e implicam posturas ora incluídas ora excluídas.

Procuraremos nos próximos parágrafos destacar como as relações de gênero, ao longo da história, propiciaram o estabelecimento da dominação masculina. Como a divisão do trabalho se estruturou para as diversas classes e grupos sociais, bem como o controle da sexualidade.

3.1 A MULHER NAS SOCIEDADES PRIMITIVAS

Nas sociedades primitivas, embora não haja elementos que provem a existência de um grupo social dominado por mulheres, o feminino era considerado muito próximo ao sagrado (AUAD, 2003). A capacidade de gerar frutos, assim como a terra, não era algo banal para grupos humanos que viviam principalmente da pesca e coleta de frutos.

Os grupos de homens e mulheres coletores, alheios a todas implicações do processo reprodutivo, ao entenderem essa capacidade feminina como ação divina em benefício do grupo, não se preocupavam com a sexualidade de seus membros. A vida atendia aos instintos.

A reprodução humana como ação divina não estabelecia uma situação de privilégio da mulher. O corpo feminino era o instrumento, não o sujeito do processo de reprodução. A decisão de gerar os membros do grupo não cabia à mulher.

Auad (2003) ressalta que, diferentemente das sociedades modernas, para os povos primitivos, as relações sociais se estabeleciam de forma cooperativa, não havia uma separação entre a esfera pública e privada. A cultura era o único bem deixado para a geração seguinte, embora existam informações de que as mulheres, em algumas comunidades, eram usadas como moeda de troca.

Para essas organizações, a sobrevivência não estava ligada à acumulação de bens. O conhecimento das técnicas de coletas de alimentos ou pesca, a capacidade de distinguir entre frutos bons e ruins, conhecer técnicas para se abrigar do frio, eram saberes fundamentais para a estabilidade e preservação do grupo, isso exigia relações solidárias. Os indivíduos não se viam como seres isolados.

Contudo, não se pode compreender estas organizações humanas como comunidades celestiais. As relações de poder se estabeleciam pelo uso da força. Em alguns casos essas relações tendiam a beneficiar o masculino ao subordinar o feminino, quando este era visto como um bem passível de ser moeda de troca. Aqui há uma contradição nas relações estabelecidas entre mulheres e homens de então: a função reprodutiva feminina, mesmo sendo compreendida como ação dos deuses, não garantia à mulher uma autonomia, mas a condicionava a uma propriedade.

A capacidade feminina de reproduzir tornou o corpo da mulher um objeto. Mulheres férteis seriam uma garantia da continuação do grupo, logo algo valioso. A mulher como moeda de troca coloca o corpo feminino como uma ferramenta útil aos interesses do grupo.

A reprodução humana para as primeiras organizações sociais era um campo exclusivamente feminino, ou seja, não havia participação do homem. Somente no período Neolítico – 7000 a.C. – a função masculina no processo de reprodução é entendida. Inicia-se o controle sobre a sexualidade feminina, uma vez que a transmissão de material genético, bem como uma prole legítima, garantiria mão de obra para o trabalho com a terra (AUAD, 2003).

A capacidade feminina de procriar era algo tão mágico que não poderia ser entendida de outra forma, se não como a ação divina. A alienação masculina em relação à função reprodutiva garantia aos indivíduos do grupo liberdade sexual, pois, nesse contexto, não havia razões para o controle dos instintos e nem uma regulamentação das práticas sexuais. Essas eram práticas tão naturais como respirar, comer ou dormir.

O conhecimento sobre a reprodução humana afasta o corpo da mulher da vontade divina e torna-se necessário o seu controle. A fecundidade tem que ser domesticada e operacionalizada, a fim de garantir o controle sobre a descendência.

A compreensão, mesmo que rudimentar, da função masculina no processo de reprodução propicia uma mudança nas relações entre homens e mulheres, bem como na forma de viverem e expressarem suas masculinidades e feminilidades. O controle da sexualidade feminina é a primeira forma de se estruturar o núcleo familiar.

Nesse quadro, a mulher torna-se propriedade masculina. Posse que é legitimada pelo casamento, basicamente um acordo social em que a mulher recebe proteção e alimento em troca da servidão ao marido. O espaço doméstico torna-se o mundo feminino.

O homem impõe sua vontade sobre o corpo feminino, o aliena. Da mesma maneira que outrora, o corpo da mulher era instrumento da ação divina, agora é instrumento da ação do homem. O corpo feminino é domesticado, controlado, utilizado. Deixa de pertencer ao grupo. É privatizado.

O homem ocupa o espaço público. Força, resistência, liderança são características vinculadas à masculinidade e justificariam seu posicionamento social. O feminino não poderia outra coisa a não ser sujeitar-se. O homem possui a mulher. O ambiente doméstico, ocupado pela mulher, é estruturado por ela, mas controlado pelo homem. Os filhos por ela gerados, assim como ela própria, pertencem ao homem.

3.2 AS MULHERES GREGAS

O berço da democracia ocidental, a Grécia, em seu período clássico compreendia mulher como um objeto doméstico ou como um bem da Cidade-Estado. A relação entre o feminino e masculino se dava de acordo com a vocação de cada cidade. Em Atenas as moças eram educadas para serem boas e fieis esposas, a fim de garantir farta descendência a seus maridos. As espartanas eram guerreiras, tinham uma autonomia política, mas a responsabilidade de gerar descendentes as impunha limitações.

A situação das mulheres atenienses, apesar de participarem de um grupo histórico de grande importância para as estruturas do mundo ocidental, pouco se diferenciou da situação das mulheres de outras culturas. O processo histórico-cultural privilegiou a masculinidade e as características ligadas a ela. O feminino não se desvinculou da compreensão de propriedade do homem, no caso grego, do cidadão livre.

As mulheres das classes mais abastadas pertenciam, na infância e juventude, ao pai. A mãe tinha a obrigação de ser virtuosa – monogâmica e submissa – e educar as jovens por meio de atos e palavras. A formação das jovens abastadas era voltada para a capacidade de criar filhos e gerir uma casa.

O casamento era, então, a transferência da propriedade do pai ao marido, momento em que a mulher deveria aplicar as habilidades aprendidas durante sua juventude. A virtuosidade da mulher era expressada na capacidade de gerar filhos e seu cuidado com o espaço doméstico.

As mulheres que não tiveram a oportunidade do casamento, ou seja, que não pertenciam a um homem, estavam socialmente vulneráveis. Ser possuída socialmente por um homem não era apenas uma formalidade, mas uma forma de expressar sua virtuosidade. Uma mulher não casada seria uma mulher pouco ou não virtuosa.

A sexualidade era compreendida a partir da perspectiva do cidadão livre (FOUCAULT, 2014). Embora o sexo fosse visto com algo benéfico, o ideal grego de virtuosidade recomendava a temperança. Michel Foucault (2014) descreveu como era vivida a sexualidade grega. Era tolerado aos homens satisfazerem seu prazer sexual com cortesãs, concubinas ou com rapazes mais jovens.

O ato sexual era visto como benéfico ao corpo na medida que era despendido com parcimônia. O homem grego, para ser virtuoso, deveria ser capaz de controlar seus impulsos e

paixões. A sexualidade masculina era vivenciada de diversas formas. O corpo do homem tinha permissão para experimentar o prazer, desde que de forma saudável ou melhor dizendo, virtuosa.

O corpo feminino pertencia ao marido. A virtuosidade da mulher não estava na sua capacidade de controlar-se a si mesma, mas na sua subordinação ao homem. O controle da sexualidade feminina era a garantia da procedência dos filhos.

O adultério da mulher era severamente condenado, o do homem compreendido e justificável. Era comum um homem casado ter suas concubinas, embora os filhos desses relacionamentos fossem considerados ilegítimos (AUAD, 2003). Uma mulher adúltera rejeitada pelo marido sofria sanções sociais, tornava-se uma párea. O homem em situação semelhante era compreendido como pouco virtuoso, incapaz de exercer o seu poder sobre seu domínio, o que não era pouca coisa, mas cabia a ele, a qualquer momento, buscar a temperança e reconquistar o respeito social.

A vida da mulher ateniense baseava-se na subordinação ao marido e ao lar. Sua vida sexual era formatada pelo marido, ao passo que a sexualidade do homem dependia de sua própria vontade ou virtuosidade:

Pode se notar, então, que o princípio que obriga o homem à obrigação de não ter um parceiro fora do casal que ele forma é de outra natureza do que aquele que liga a mulher a uma obrigação análoga. No caso da mulher, é por estar sob o poder de seu marido que essa obrigação lhe é imposta, no caso dele é porque exerce o poder, e porque deve dar provas do domínio de si na prática desse poder, que deve restringir as escolhas sexuais. (FOUCAULT, 2014, p. 185)

A virtuosidade da mulher grega estava na sua capacidade de sujeitar-se ao marido suprimindo suas necessidades, possibilitando que ele tenha as condições necessárias para apresentar-se como uma pessoa virtuosa. Os homens almejavam uma vida virtuosa, pois quanto mais honrado maior reconhecimento e poder.

Em Atenas, os cidadãos buscavam a virtuosidade, embora as mulheres e escravos fossem vistos como naturalmente incapazes de serem virtuosos, estes deveriam contribuir para que seu senhor o fosse.

Já, em Esparta, o ideal que dava coesão social era a força bélica. Todo os homens e mulheres espartanos deveriam ser guerreiros. Desde jovens, a educação era responsabilidade do Estado e tinha por objetivo formar corpos fortes.

As mulheres espartanas eram incentivadas à prática de exercícios e basicamente tinham o mesmo tratamento que os homens (Auad, 2003). O domínio espartano do corpo, por meio de técnicas e exercícios – necessários para a formação de guerreiros - possibilitou que o corpo feminino não fosse visto como inferior ou incapaz, mas ao contrário, era tão necessário e útil ao Estado quanto o masculino.

Como Auad (2003) destaca, as mulheres espartanas tinham uma relevante participação política. Com a valorização do corpo treinado e apto à guerra, o prestígio social em Esparta era dado a partir da capacidade bélica. Nesse contexto, homens e mulheres ocupavam espaços para as decisões públicas. O prestígio social não estava vinculado ao sexo, mas ao domínio corporal. Quanto mais hábil a guerra, maior participação na vida pública.

O adultério na sociedade espartana não era algo corriqueiro, mas a preocupação social com uma descendência fértil e saudável, em alguns casos, fazia com que o adultério fosse recomendado, o que, como afirma Auad (2003), não representava uma liberdade sexual feminina.

Uma sociedade que prezava o corpo forte e saudável dificilmente ficaria alheia ao processo de reprodução humana. A mulher, a despeito de ser uma guerreira, era a reprodutora. O corpo da mulher espartana estava à disposição do Estado. A “licença” para o adultério não estava ligada ao desejo da mulher, mas à necessidade da cidade-estado. O feminino nesse aspecto era um instrumento social para a reprodução.

3.3 AS MULHERES NA IDADE MÉDIA

Na Idade Média, a mulher assexuada, pura, casta, era objeto de admiração, ao passo que o predomínio do pensamento religioso relacionava o feminino a um instrumento do mau. Contraditoriamente, o corpo da mulher era exaltado e temido, capaz de levar o homem bem próximo ao paraíso ou condená-lo ao inferno. Trovas, versos e sermões alertavam os homens das benesses e perigos presentes no corpo feminino.

O cristianismo medieval herdou a tradição da misoginia dos santos e sábios do antigo mediterrâneo, que, para o leitor moderno, é chocante em sua violência. (CONNELL; PEARSE. 2015, p. 122)

As características ligadas à feminilidade no período medieval tendiam a desqualificar a ação da mulher e justificar a sua dependência do homem. A força institucional da Igreja dilatou e

impôs a visão da incapacidade feminina. Intelectualmente inferior, as mulheres eram excluídas dos processos de decisões, mas, principalmente, entre as classes mais pobres, a força de trabalho feminina era fundamental para a subsistência do grupo familiar.

É comum relacionarmos a Idade Média como um período totalmente de submissão da feminilidade. Claro que não havia uma equidade nas relações entre mulheres e homens. A mulher pertencia, assim como em outras épocas e culturas, ao pai e depois ao marido, mas nas diversas camadas sociais, as mulheres se destacavam tanto na organização quanto no funcionamento do seu grupo.

Nas sociedades pré-capitalistas, o casamento também se firmou com um acordo fundamental para o posicionamento da mulher na sociedade, pois era pelo casamento que a mulher poderia adquirir ou consolidar sua estabilidade (SAFFIOTI, 2003).

A responsabilidade das mulheres medievais era definida de acordo com sua classe social: as de origem nobre deviam saber cuidar da casa, agradar ao marido e, claro, cuidar dos filhos. O espaço doméstico organizado pela mulher servia às demandas do homem.

As vassalas participavam ativamente do ofício familiar. Semelhante às mulheres nobres, as de camadas sociais inferiores também tinham a responsabilidade com o cuidado infantil. Imprescindível para a economia de subsistência familiar, como afirma Saffioti (2003), a força de trabalho feminina e infantil era determinante para a sobrevivência das famílias como unidades de produção.

Em todas as épocas, as classes sociais inferiores dependeram da força de trabalho feminina para a subsistência do núcleo familiar (SAFFIOTI, 2013). Independente da forma de produção, inclusive na sociedade pré-capitalista, a participação da mulher era imprescindível tanto quanto a do homem.

Mesmo tendo sua importância social, a violência contra a mulher era uma realidade social e cultural. A caça às bruxas desenvolvidas pela inquisição ceifou, além de reprimir, uma atuação maior da mulher na sociedade feudal, também reforçou a subordinação feminina, já que, mais uma vez, a vontade masculina imperava sobre a mulher.

3.4 AS MULHERES NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Com o surgimento do capitalismo, em países como Inglaterra e França, as mulheres tinham liberdade para o exercício do comércio. Elas poderiam assumir os negócios do marido ou da família, mas para todas as demais atividades econômicas e domésticas eram consideradas incapazes, necessitando sempre da tutela de um homem (SAFFIOTI, 2003).

A participação da mulher nas sociedades pré-capitalistas se deu de forma subsidiária, é importante destacar sua participação, pois mesmo sendo considerada inferior e incapaz, a integração feminina como força de trabalho tinha um importante papel para o campo econômico, havia uma integração da mulher no sistema produtivo (SAFFIOTI, 2003).

Com o capitalismo, a situação da mulher se agrava. Se antes era considerada inferior, com a nova forma de produção de bens, sua situação é completamente ignorada, torna-se apenas mão de obra barata:

No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela contraria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção. (SAFFIOTI, 2003, p. 65)

A condição histórica da mulher não apenas serviu para sua exclusão da nova configuração econômica, como também legitimou a nova forma de exploração. A visão institucional da mulher como inferior e dependente do homem, a consciência dessa inferioridade e as práticas sociais e culturais que se estruturaram, foram terrenos favoráveis para que os grupos marginalizados fossem silenciados. A nova configuração das formas de produção, também reconfigurou a forma de dominação masculina.

3.5 O MOVIMENTO FEMINISTA

Diversos fatos históricos representaram ações isoladas de mulheres contra a dominação masculina, mas é no fim do século XIX que grupos de mulheres iniciaram a luta por transformações sociais, se estruturando como organizações.

A primeira grande capa do movimento feminista é o Sufragismo, a luta das mulheres pelo direito ao voto. O movimento ficou conhecido como a “Primeira Onda” do feminismo. Aconteceu em diversos países ocidentais, mas com grandes diferenciações de força e resultado. Além do direito ao voto, também, exigiam mudanças na divisão social do trabalho e outras reivindicações próprias das mulheres brancas e de classe média (LOURO, 1997).

Embora exigisse direitos para as mulheres, o movimento Sufragista não abarcava em seu seio as demandas de todos os grupos femininos. As mulheres pertencentes às classes econômicas inferiores vivenciavam realidades opostas, conseqüentemente, outras demandas, assim como as camponesas, imigrantes e negras.

No Brasil, o trabalho feminino sempre foi um braço fundamental para a economia. As mulheres negras escravas tiveram tanta participação no trabalho braçal quanto qualquer homem cativo. Com o fim da escravidão, a mão-de-obra nas lavouras brasileiras contou a participação de família imigrantes, oriundas, principalmente da Europa. Nas cidades artesãs, comerciantes, cozinheiras, costureiras, prostitutas e em muitas outras ocupações, sempre foram imprescindíveis para o sustento do seu grupo familiar. Eva Blay (2001), ao apontar a desigualdade de oportunidades para as mulheres no Brasil contemporâneo, questiona o direito ao trabalho que as mulheres têm atualmente, pois o trabalho feminino sempre existiu. Para ela:

Por que é consensual a afirmação de que “agora” as mulheres trabalham fora quando na verdade esta atividade sempre existiu? No Brasil mulheres sempre exerceram atividades econômicas enquanto escravas, libertas e livres, no sertão, nas fazendas, nas vilas e nas cidades. (BLAY, 2001, p. 84)

O silenciamento destes grupos na luta sufragista não deve ser compreendido como uma estratégia política feminista para assegurar os privilégios de uma classe ou grupo, mas sim como uma contradição nesse intrincado processo.

Em meados do século XX, ocorre o que ficou conhecido como a “Segunda Onda” do feminismo. As mulheres ocupam a academia. Além das preocupações sociais e políticas, elas voltam-se para as construções teóricas (LOURO, 1997).

Estes primeiros estudos não eram neutros; muito pelo contrário, transgrediam as convenções para os trabalhos científicos e eram carregados de sentido político ao discutir as

estruturas sociais e o papel da mulher. Este posicionamento rendeu muitas críticas, mas estava em sintonia com seus objetivos.

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito de Ciência. (LOURO, 1997, p. 17)

Entre as intelectuais de então destaca-se Simone de Beauvoir, que se preocupou em criticar a ideia de que a mulher seria o oposto do homem, o “outro”. Para ela, o gênero era fruto do desenvolvimento por meio de situações e estruturas sociais, logo, não haveria apenas um modelo feminino, mas diversas feminilidades.

O trabalho teórico das feministas, ao criticarem e esvaziarem o sentido dos papéis sexuais, sua estrutura biológica e proporem uma nova discussão a partir das práticas sociais, contribuiu para desvincular e dar novo sentido para sexo, sexualidade e gênero (CONNELL, 2005). Para Connell e Pearse (2015, p. 38), “Ser homem ou mulher, então, não é um estado predeterminado. É um tornar-se; é uma condição ativamente em construção”. A dominação masculina e a subordinação feminina não têm mais uma justificativa natural, mas sim, são processos sociais e culturais dinâmicos.

O Movimento Feminista deve ser compreendido em sua multiplicidade. É uma organização de mulheres que, de forma crítica, questiona as estruturas econômicas, políticas e sociais (AUAD, 2003). Não é estático, está profundamente interligado às demandas das mulheres e suas diversas realidades materiais e históricas, assim o movimento, principalmente a partir do que é conhecido como a segunda onda, assume uma identidade multifacetada.

As ações do movimento partem do entendimento de que as mulheres estão inseridas em um processo opressor sistemático e específico e que as relações estabelecidas com os homens são históricas, portanto, passíveis de transformação (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009). O questionamento da naturalização das relações de gênero possibilitou a compreensão material e histórica dessas relações e, conseqüentemente, a reivindicação de direitos.

A vinculação do feminino à natureza, ao passo que a cultura privilegia o masculino, é fruto de um posicionamento político da História, que até meados do século XX era escrita, exclusivamente, por mãos masculinas. Para Michelle Perrot (2009), o olhar do historiador é condicionado por seu contexto histórico, social e político.

O movimento das mulheres permitiu que a história tivesse uma dimensão sexuada. Perrot (2009) afirma que a “história das mulheres” não seria uma oposição à história tal qual a conhecemos, mas uma releitura relacional, mais geral e abrangente, sem divisões, em que as mulheres fossem descritas como sujeitos históricos.

No século XX, o princípio da igualdade universal chocou-se com a realidade feminina. Esse descompasso contribuiu para o questionamento da divisão desigual de poderes entre homens e mulheres (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009). A superação para esta contradição somente seria possível através da organização coletiva.

O objetivo do movimento feminista não se restringe apenas a estabelecer direitos às mulheres, mas ir além. Para Auad (2003, p. 14) “(...) o objetivo maior do feminismo é liberar tanto as mulheres quanto os homens para uma vida autêntica e consciente”. Não basta a conquista de direitos ou a inversão dos papéis de dominador e dominado, mas a reestruturação de valores e posturas em que as relações sociais sejam justas e igualitárias.

4 METODOLOGIA

Complexas e presentes em todos os setores da vida humana, as relações de gênero não podem ser desconsideradas sem se perder uma fundamental dimensão da vida em sociedade, mesmo quando são observados ambientes ou grupos aparentemente homogêneos.

A graduação em Pedagogia é comumente compreendida como um curso destinado às mulheres. Essa percepção do senso comum não é casual, tem raízes na divisão do trabalho, na história da mulher e da educação. A organização curricular para a educação de crianças estabelecia laços semelhantes ao materno, a docência estava mais para um ato de doação do que um exercício profissional, como observou Louro (1997).

Embora visões conservadoras enraizadas persistam, a formação e o campo de atuação das licenciadas e licenciados em Pedagogia não se limitam apenas a educação de crianças. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Graduação em Pedagogia preveem que a área de atuação profissional do egresso é mais ampla que a educação infantil e início do ensino fundamental. Já no artigo segundo, as DCN estabelecem o campo de atuação da pedagoga e pedagogo.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O currículo do curso de Pedagogia afastou-se da visão do magistério como sacerdócio. Agora o concebe como profissão. Essa nova configuração do curso de Pedagogia não foi o suficiente para superar o estigma de curso feminino. A presença de homens ainda é significativamente pequena.

A composição do corpo discente dos cursos de Pedagogia, mesmo de maioria feminina, não garante que as relações de gênero se deem de forma harmônica, ao contrário, tensões e contradições próprias da masculinidade hegemônica são reproduzidas, ora questionadas pontualmente ora silenciadas.

Para compreender as tensões entre as práticas hegemônicas de masculinidade e a possível contestação (ou não) dessas por posicionamentos feministas durante o processo de formação

docente, elegemos o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

O curso é ofertado no município de Alfenas, localizado na região sul do estado de Minas Gerais. A cidade de Alfenas foi fundada em 15 de outubro de 1869, porém sua história remonta de meados do século XVIII.

A economia até o início do século XIX, era fundamentalmente a agropecuária voltada para o abastecimento. Martins (2012 apud LENHARO, 1979) destaca a importância do Sul de Minas para o abastecimento do mercado carioca para onde era exportada a produção de gado, suínos, ovinos, além de toucinho, queijos e cereais.

A partir de 1870 o perfil econômico da região e do município de Alfenas começa a se alterar com a introdução do cultivo de café. Há diversas teorias sobre a chegada do café na região de Alfenas, que vão desde a influência da agricultura paulista, à desorganização da produção em outras regiões.

A cultura se estabeleceu no Sul de Minas de forma tímida, não configurando uma importante atividade, apenas uma alternativa a economia de abastecimento. Tal fato deve-se ao caráter conservador dos produtores locais, pouco afeitos a investimentos de risco.

Diferentemente de outras regiões, os primeiros cafeicultores do município de Alfenas não eram homens de fora, capitalizados, apostando em uma nova cultura, mas fazendeiros tradicionais acostumados a antiga economia, descapitalizados ou temerosos no uso do crédito. Investiram no café uma parte do capital acumulado na economia de abastecimento (MARTINS, 2012). Com o tempo o café se transformou no principal produto da economia do Sul de Minas e de Alfenas.

Atualmente a economia agrícola alfenense, além da cultura do café, também produz alho, batata, feijão, milho e cana-de-açúcar. A pecuária está voltada para a criação de gado leiteiro, de corte, suinocultura e avicultura. A produção industrial da cidade se caracteriza, principalmente, pelo beneficiamento dos produtos agropecuários, como laticínio, sucos e gêneros alimentícios, além de indústrias de autopeças, química, fertilizantes, têxtil e outras.

A educação básica de Alfenas, atualmente, conta com 11 escolas estaduais, sendo uma de educação especial e 24 municipais. A rede pública oferta vagas para a educação infantil, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. A rede privada é formada por 9 escolas, atendendo a todos os níveis da educação básica, com exceção da educação especial.

O município conta com duas universidades. A Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS, de categoria administrativa particular sem fins lucrativos e a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, pública federal.

A UNIFENAS, fundada em 1972, atualmente oferta 19 cursos de graduação nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Computação, Saúde e Humanas. Seus campi estão espalhados por diversas cidades do sul de Minas.

A UNIFAL-MG, instituição centenária, fundada em 1914, com a implantação do curso de Farmácia. No seguinte iniciou-se o curso de Odontologia. Seu nome original Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – Efoa.

Em 1960, a Efoa passou a integrar o sistema federal de educação. No ano de 1972 transformou-se em autarquia de regime especial. Também foi o ano de início do curso de Enfermagem e Obstetícia.

A Efoa permaneceu com esta configuração até o ano 2000, quando se iniciaram os cursos de Nutrição e Ciências Biológicas. No ano seguinte, a Efoa transformou-se em Centro Universitário Federal – Efoa/Ceufe.

No ano de 2005 é credenciada como universidade. Este período marcou o início da maior expansão da instituição. De 2006 a 2014 foram criados 27 novos cursos de graduação, inclusive nos *campi* fora de sede, credenciados em 2009 e, na modalidade a distância. Hoje são 33 cursos de graduação com mais de 5.900 estudantes.

A pós-graduação *stricto sensu*, conta com vinte programas, sendo 3 cursos no nível de mestrado profissional, 17 mestrados acadêmico e 4 doutorados. Atualmente, há 723 estudantes matriculados nos programas de pós-graduação.

O curso de Pedagogia Licenciatura da UNIFAL-MG foi criado no ano de 2006. Na época era o único curso de Pedagogia, ofertado por instituição pública num raio de 250 km. A formação de profissionais para educação, na região de Alfenas era praticamente oriunda de instituições particulares, que em sua maioria tinham pouca tradição no campo da pesquisa acadêmica e extensão.

No mesmo ano de criação do curso de Pedagogia, foram implantadas as licenciaturas em Física, Química, Matemática e Geografia, que somadas à licenciatura em Ciências Biológicas – ofertada desde 2002 -, possibilitou o fortalecimento do núcleo de Educação na UNIFAL-MG,

abrindo espaço para novas possibilidades de pesquisa, além de atender as demandas da região de Alfenas.

O curso, desde seu início, conta com 40 vagas anuais, que estrategicamente, assim como as demais licenciaturas, são ofertadas no período noturno, o que possibilita atender o público trabalhador que tem que se dedicar aos estudos, sem abrir mão do trabalho.

No ano de 2012, a UNIFAL-MG passou a oferecer o curso de Pedagogia-Licenciatura na modalidade a distância. Não se trata apenas de uma ramificação do curso existente, mas sim um novo curso, com projeto pedagógico próprio. Apesar de ser ofertado pela mesma instituição e contar com muitos docentes do curso presencial, o novo curso foi construído de forma a atender as especificidades metodológicas e estruturais de uma graduação na modalidade a distância.

Em todas as avaliações externas, o curso de Pedagogia tem obtido conceitos satisfatórios. O Conceito Preliminar de Curso – CPC é 4, e o conceito ENADE, referente a 2014, é 5.

Atualmente, estão matriculados/as no curso de Pedagogia, de acordo com o Censo Superior da Educação, referente ao ano de 2016, 159 discentes, sendo apenas 5 alunos do sexo masculino, o que corresponde a menos de 4% do total. Para Paraíso (1997), os cursos de formação de professores, principalmente para os anos iniciais, são espaços ocupados por mulheres. Guacira Louro ao tratar do processo de feminização do magistério durante o século XX escreve:

Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. (LOURO, 1997, p. 96)

A presença majoritariamente feminina no curso de Pedagogia tem sua raiz histórica. Embora o profissional egresso do curso esteja apto a atuar em diversos setores, ainda permanece a ideia de que esse espaço é feminino. Nesse aspecto, como destaca Paraíso (1997), a presença masculina nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental diz muito, pois não se trata de uma exceção. Apesar de ser significativamente menor, a presença regular de homens nos cursos de formação docente é uma realidade.

Proporcionalmente à participação feminina na pesquisa, tanto nas respostas aos questionários quanto nas entrevistas, manteve-se próxima a essa realidade foram 34 mulheres e dois homens. Coincidentemente, 34 se declararam heterossexuais e 2 bissexuais (uma mulher e

um homem), o que, embora não se possa descartar a possibilidade de que alguns discentes tenham se sentido desconfortáveis em expor sua sexualidade, representa uma sintonia com o padrão heteronormativo.

Os discentes que responderam ao questionário são, em sua maioria, jovens (59% tem menos de 30 anos). Número próximo aos que se consideram brancos, que são 58%, os que se autodeclararam pardos são 30%. Apenas 6% se consideram pretos.

A escolaridade média materna é o ensino fundamental e médio ou equivalentes, 16 mães cursaram o fundamental, embora apenas 3 tenham completado. O ensino médio foram 13, sendo que 11 o completaram. Entre os pais, 15 cursaram o ensino fundamental, sendo que apenas 3 o completaram. O ensino médio foram 16, 13 o integralizaram. Apenas 3 mães e 2 pais concluíram um curso superior.

Em média a renda familiar dos participantes da pesquisa ficou em torno de 1 a 3 salários mínimos (59%). De 3 ou mais salários, representam 24%. Há também os que sobrevivem sem a ajuda familiar e dependem de auxílios ou bolsas, que representam 17% dos entrevistados.

Outro traço interessante dessas alunas e alunos é quanto a igreja/religião. A maioria afirma ser de famílias católicas (30), mas atualmente apenas 21 frequentam essa igreja. Outro traço são os sem religião atualmente (4), todos foram educados em famílias praticantes de uma igreja/religião. Embora esse seja um dado de destaque, não foi possível captar o porquê dessa movimentação, nem se há uma interferência do curso. As demais igrejas e religiões não tiveram um fluxo tão marcante.

A escolha pelo curso de Pedagogia se deu por diversas razões. A maioria (25) declarou que optou pelo curso por se identificarem com ele, 4 discentes responderam que essa escolha se deu por ser o único em que conseguiu nota suficiente para ingressar. Os demais se dividiram entre o gosto por trabalhar com crianças, exigências profissionais ou por considerar a ampla área de atuação profissional.

Quanto às expectativas profissionais, quase metade dos entrevistados consideram exercer a docência após a conclusão do curso (15 alunos). 8 discente afirmaram não saber responder a essa questão. Os demais se dividem na atuação profissional como supervisores, coordenadores, administradores escolares ou na atuação em outros espaços não escolares.

4.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa se estruturou a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza básica. A preocupação se centrou na compreensão dos dados levantados e não em sua quantificação. As práticas sociais, inclusive as relações de gênero, são, como Minayo (1994) denomina, objetos históricos. Configuram-se em um momento específico, estabelecem relações e transformam-se produzindo novos significados. Esse processo é cercado por tensões, contradições, avanços e retrocessos. Embora não seja possível quantificar essas relações, é imprescindível compreendê-las.

Com essa orientação, a pesquisa focou-se nas relações de gênero e na história da mulher. Como não é possível apenas em um trabalho discutir todos os aspectos e dimensões presentes nas relações de gênero, nem todo peso político e simbólico que há na história da mulher, optamos por centrar-nos na história e cultura ocidental, mesmo cientes de todas as limitações que tal recorte pode trazer à análise dos dados.

As relações de gênero estão presentes em todas as culturas de diversas formas e significados. Esse recorte nos permite compreender mais objetivamente como se estruturou a concepção de feminilidade e masculinidade a partir da influência europeia como padrão para o mundo ocidental e a forma que essa estrutura se faz presente em um curso de graduação.

A pesquisa tem objetivo exploratório. Por meio da análise do projeto pedagógico, questionário e entrevista pretende-se identificar como as relações de gênero são debatidas ou silenciadas durante o processo de formação docente e, assim, compreender como que as tensões geradas por essas relações contribuem para a manutenção ou produção de novos significados para essas práticas sociais.

4.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa está alicerçada em três fontes de coleta de informações: o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas estruturadas.

A análise do PPC visa identificar se há uma preocupação em abordar as relações de gênero. Como é essa abordagem? Implícita ou explícita? Em quais momentos se dá? Por meio do PPC é possível analisar e questionar, não apenas a formação profissional, mas os pressupostos

políticos que norteiam a construção do documento e a formação universitária das alunas e alunos do curso.

O questionário (Anexo A) foi elaborado com a intenção de traçar o perfil do corpo discente do curso de Pedagogia. É composto por 8 grupos de questões, assim dispostos:

Os grupos 1, 2, 3, 5 e 7 representam questões alusivas às relações de gênero. Neles os participantes são convidados a se posicionarem frente a diversas situações que representam conflitos e tensões próprios dessas relações. Houve a preocupação de possibilitar ao participante escolher alternativas que representassem tanto uma postura extremista – conservadora ou progressista – quanto moderado ou indiferente.

Os grupos 4 e 6 tratam da relação do discente com o curso. Sua motivação para ingresso e pretensões pós-curso, bem como das atividades que participou durante seu processo de formação. Por fim, o grupo 8 proporciona o desenho do quadro social, cultural e econômico dos discentes do curso.

O questionário foi aplicado no período de fevereiro a março de 2017. A distribuição dos questionários ocorreu no início de cada aula. Todas as alunas e alunos presentes receberam um exemplar impresso. No fim da aula ou na aula seguinte eram recolhidos os questionários. Ao todo, 36 alunos se dispuseram a participar. Sendo 34 mulheres, o que corresponde a 94,5% dos estudantes, e 2 homens, o que praticamente representa a proporção de mulheres e homens do curso.

No final do questionário, foi disponibilizado o convite para os discentes participarem da entrevista, que corresponde ao segundo momento da pesquisa.

A entrevista estruturada (Anexo B) é composta por 19 questões, dividida em dois blocos. O primeiro bloco foi construído com base no livro “Como educar crianças feministas: um manifesto” da escritora africana Chimamanda Ngozi Adichie. Nessa obra, Adichie discute 15 temas ligados ao feminismo. Cada tema foi condensado e apresentado ao entrevistado, que, por sua vez, era estimulado a posicionar-se sobre.

As entrevistas foram realizadas no período de maio a julho de 2017. Dos participantes da primeira fase, 10 aceitaram o convite para a entrevista, sendo 8 mulheres e 2 homens.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas. Durante as transcrições, houve a preocupação de garantir o anonimato dos entrevistados. Todos os nomes citados são fictícios.

4.3 MODELO DE ANÁLISE

Devido ao grande volume de informações coletadas e a impossibilidade de analisar todas essas informações no período para a integralização do programa, optamos por utilizar apenas o grupo 8 do questionário, que trata da caracterização econômica, social e cultural dos discentes participantes da pesquisa.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram preparados para a análise. Todas informações obtidas foram atribuídas escalas, o que permitiu a primeira categorização dos resultados e a tabulação destes.

Durante este processo, houve a verificação de possíveis erros no preenchimento do questionário como respostas evasivas ou outros que poderiam comprometer o processo.

Estando os dados devidamente preparados, se iniciou a análise estatística destes. Os dados e variáveis foram caracterizados e definidos as medidas de tendência e, também, as medidas de dispersão. Esse processo de caracterização permitiu a identificação de vínculo entre as variáveis apontadas e as questões/hipótese da pesquisa, e determinação da intensidade deste vínculo, dessa forma foi possível a interpretação dos questionários.

Após as transcrições das entrevistas iniciou-se a fase de análise documental. A primeira ação foi o cotejamento das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - do curso de Pedagogia e o PPC da Pedagogia - UNIFAL-MG. Com objetivo de compreender como as relações de gênero são abordadas em ambos documentos estabelecemos duas categorias. A primeira consistia nos elementos textuais que explicitavam as relações de gênero, e a segunda os elementos que poderiam contemplar essas relações, mas que se faziam presentes apenas de forma implícita ou potencial.

A análise das entrevistas iniciou pela tentativa de pontuar a presença de elementos que poderiam representar as tensões entre as práticas ligadas à masculinidade hegemônica e posturas feministas. Observamos que as entrevistas indicavam um silenciamento a respeito das relações de gênero no processo de formação docente. Esse silenciamento, embora seja uma característica de uma visão falocêntrica, não se limitava às práticas ligadas a masculinidade hegemônica, mas se apresentavam intimamente vinculadas a experiência pessoal de cada indivíduo com a feminilidade ou masculinidade, mesmo sem haver um questionamento.

Assim sendo, a partir do referencial teórico e dos dados observados nas entrevistas, optamos por centrar a análise nos tópicos comuns, por entender que esses representariam

elementos que, em algum nível, contemplariam a forma como as alunas e alunos entrevistados compreendiam as relações de gênero, suas tensões e contradições.

Desta forma foram selecionados elementos convergentes com posturas feministas ou divergentes dessas posturas. Esses elementos foram agrupados em seis eixos temáticos: maternidade, espaço doméstico, feminismo, educação de crianças, autonomia e formação docente.

Estabelecidos os temas e categorias de análises, os dados foram interpretados a partir do emparelhamento com o referencial teórico adotado para esta pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados. Primeiramente o cotejamento entre o projeto pedagógico do curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, com o objetivo de detectar elementos comuns que versem sobre as relações de gênero. Em seguida a análise das entrevistas.

5.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

As DCN para o curso de Pedagogia estabelecem os princípios, condições de ensino e aprendizagem, bem como o planejamento e avaliação dos cursos de graduação em Pedagogia. Analisamos as aptidões que se espera dos egressos previstas nas DCN procurando identificar elementos que, de forma explícita ou potencial, abordem as relações de gênero e cotejamos tais elementos com o perfil do egresso do Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Pedagogia - Licenciatura da UNIFAL-MG.

Considerando os elementos explícitos, ou seja, aqueles para os quais há expressão “relações de gênero e sexualidade” aparecem grafadas, apontamos os incisos IX e X, também do artigo 5º das DCN que determinam que o “egresso saiba identificar problemas socioculturais e educacionais contribuindo para a superação das formas de exclusão, bem como demonstrar consciência da diversidade e respeito as diferenças, inclusive as de gênero e sexuais”. Temos aqui dois elementos: identificação de problemas socioculturais e educacionais e consciência da diversidade. O PPC analisado tem essa preocupação, mas a aborda de forma distinta.

No perfil do egresso, há a preocupação de que o graduado em pedagogia seja capaz de identificar problemas socioculturais e educacionais e que saiba propor soluções para superar a exclusão, o que vai ao encontro do que dizem as DCN. Mas não é explícito em relação à diversidade, nem às relações de gênero. Não é possível garantir que o pedagogo ou a pedagoga seja capaz de perceber a diversidade humana se silenciarmos na sua formação uma importante estrutura na constituição do indivíduo, que é a forma como se expressa através do corpo, os processos de dominação a partir desta expressão e, também, a manutenção de padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades.

No que se refere aos elementos potenciais, identificamos que o artigo 5º trata das aptidões do egresso do curso de Pedagogia nos incisos I, II e V (da atuação ética do pedagogo visando à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; da compreensão e educação das crianças de 0 a 5 anos e o desenvolvimento de suas dimensões, entre outras psicológica e social e; do reconhecimento e respeito as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos e suas relações individuais e coletivas). Tais assertivas englobam as diversas dimensões que compõem o ser humano e as incorporam ao processo de formação do professor visando a formar profissionais éticos, comprometidos, aptos à docência.

As relações de gênero estão presentes potencialmente nestes incisos, pois não é possível garantir o sucesso da formação de profissionais com este perfil, omitindo estas relações, ou seja, mesmo não estando explicitamente citada nestes incisos das diretrizes, a compreensão das relações de gênero e a forma como estas são vivenciadas em sociedade é fundamental para uma postura ética do professor e professora, ao mesmo tempo que os tornam capazes de conhecer o desenvolvimento de seus alunos e alunas e suas necessidades físicas e emocionais. O PPC, em relação a estes incisos, se posiciona de forma semelhante. Descreve profissionais capazes de atuarem de forma ética profissionalmente e que sejam capazes de conhecer as necessidades do desenvolvimento das crianças da educação infantil e ensino fundamental.

5.2 ENTREVISTAS

As relações de gênero, uma dimensão importante da vida em sociedade, não é vivenciada da mesma forma por todos. Embora muitos padrões se repitam e possam ser observados e classificados, como é o caso das práticas sociais denominadas por Connell (1995) como masculinidade hegemônica, essas produzem significados distintos, ora há harmonia, ora há tensões e contradições.

As relações de gênero são vivenciadas por todos, mas para cada indivíduo há um significado próprio. Mesmo sendo possível perceber posturas semelhantes, não é possível determinar como cada um é afetado por essas relações. A relação entre feminilidade e masculinidade é um campo de disputa de poder, mas como compreender atitudes machistas praticadas por mulheres?

Por meio do diálogo é possível tentar desnudar as contradições e expor as tensões presentes nas relações sociais. A submissão feminina não é compreendida da mesma forma por todas as mulheres, nem mesmo por mulheres de um mesmo grupo social, assim como a dominação masculina não tem seu significado igual para todos os homens.

As entrevistas realizadas com as alunas e alunos do curso de Pedagogia foram realizadas nesse sentido. É uma forma de tentar compreender como esses indivíduos dão significados para as tensões e contradições das relações de gênero vivenciadas no curso de graduação.

As entrevistas foram construídas a partir da obra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. No livro “Para Educar Crianças Feministas: um manifesto”, a autora descreve práticas e posturas que objetivam tornar equânimes as relações entre feminilidade e masculinidade. Ao descrever situações comuns referentes ao cuidado infantil, Adichie chama a atenção para os absurdos que são transmitidos às crianças. Absurdos que, ao não serem questionados, são internalizados e reproduzidos.

5.2.1 O peso social da maternidade

É por meio das interações sociais que aprendemos a ser quem somos e é por meio delas que, de alguma forma, deixamos nossa contribuição para o meio em que estamos inseridos. É um processo dialético em que somos construídos por um determinado contexto histórico e cultural, ao mesmo tempo em que construímos esse contexto.

A maternidade tem significados distintos para mulheres e homens, tanto individualmente quanto socialmente. A experiência da maternidade é uma possibilidade para a mulher, da mesma forma que a paternidade é para o homem, mas em uma sociedade que privilegia o que está ligado à masculinidade, ser mãe tem um peso (custo) significativamente maior.

A ideia de que a mulher nasceria dotada de instinto maternal é comum. Essa capacidade, que seria inata na condição feminina, não se manifestaria no masculino. A este caberia o papel de provedor do grupo familiar, enquanto, à, mulher o de cuidado da casa e dos filhos.

É importante destacar que, se à primeira vista, essa visão de mundo possa ser considerada descabida ou ultrapassada, de certo modo ela está presente na concepção de algumas estudantes entrevistadas:

A maternidade ela é complexa. Ela não é só você colocar um filho para fora da barriga entendeu? Você tem que ser mãe. É uma vida que saiu de dentro de você, que está ali ligada a você. (Alessandra)

Para Alessandra, a maternidade é muito mais que a gestação ou o cuidado com a criança. É um vínculo que se estabelece entre a mãe e o filho. A relação da mãe com a criança iria para além das funções biológicas e se estabeleceria no campo da afetividade. Uma relação de dependência, pois a existência da mãe, de alguma forma, é reestruturada e dimensionada pela do filho.

Realmente a figura materna é importante para o desenvolvimento da criança, mas não é imprescindível. Elisabeth Badinter, ao analisar as relações familiares francesas dos séculos XVI a XVIII, descreve o costume da época praticado pelas famílias mais abastadas:

No século XVII e sobretudo no século XVIII, a educação das crianças das classes burguesas ou aristocráticas segue aproximadamente o mesmo ritual, pontuados por três fases diferentes: a colocação na casa de uma ama, o retorno ao lar e depois a partida para o convento ou internato. A criança viverá no máximo, em média, cinco ou seis anos sob o teto paterno, o que não significa absolutamente que viverá com os pais. (BADINTER, 1985, p. 119)

O costume de entregar a criança recém-nascida à ama estendeu-se desde a nobreza até as classes populares. Por diferentes razões o cuidado infantil era delegado a outra mulher que não a mãe, o que não aliviava o fardo da mulher, pois, sem o filho pequeno para lhe ocupar, sobrava-lhe tempo para outras responsabilidades de esposa. No caso das famílias mais pobres, esse “tempo ocioso” seria para auxiliar o marido em sua atividade (BADINTER, 1985).

Somente mais tarde o amor materno tomaria o *status* que tem hoje. O que não quer dizer que o afeto entre mãe e filho seja uma invenção moderna; ao contrário, como as relações sociais cambiaram para as configurações atuais, os sentidos e significados gerados por estas também se transformaram. Assim como há afetividade entre a mãe e filho, há também com o pai, avós, irmãos ou qualquer outra pessoa que assuma a responsabilidade com o cuidado de uma criança.

A romantização do amor materno torna esse sentimento um fardo para as mulheres ao mesmo tempo em que encobre a responsabilidade igualitária de outros atores pelo cuidado infantil, como o pai, por exemplo.

A ideia de que o laço de afeto entre a mãe e o filho é natural não apenas torna-se um fardo para as mulheres, uma vez que a experiência da maternidade nunca é única, mas diversa, pois cada mulher é afetada de uma forma específica, como também legitima o distanciamento ou ausência do pai. Essa ausência na criação dos filhos tem uma tolerância maior socialmente. Seria natural o homem abandonar um filho ou filha, pois não seria dotado de um instinto tão forte como o maternal. O homem teria um “aborto socialmente consentido e legitimado”.

Uma outra entrevistada chamou a atenção por expor uma ideia semelhante, mas com uma variação. Se, para Alessandra, a experiência da maternidade criaria um vínculo afetivo entre mãe e filho, para a discente Vitória, essa ligação somente seria possível àqueles – tanto a mãe quanto o pai – que tivessem um dom:

Realmente a maternidade é uma dádiva, mas nem toda mulher tem o dom. Então eu acredito que... é uma escolha do casal. É uma dádiva sim, mas não pode ser definida só por ser uma dádiva. Tem que ter o dom para ser mãe e pai. Até porque tem muita mãe que é mãe e pai. (Vitória)

O termo dom aqui foi utilizado como a posse de habilidades e competências para se executar uma ação, no caso a gestação e o cuidado com a prole, mas que não poderia ser adquirido por meio de treinamento, pois seria algo inato a alguns seres humanos, talvez para a maioria, mas não para todos.

A maternidade e a paternidade, ao serem relacionadas ao dom, assumem um caráter atemporal, o que implica aceitar que a vivência e experiências dos indivíduos não importariam. Ou se nasce sabendo ser mãe e pai ou não.

Considerando que todos não sabem nada ao nascer, essa concepção essencializada da maternidade/paternidade, produz dois efeitos, ambos com graves consequências para a mulher. Primeiro, insegurança e frustração como mãe, ou seja, todas as dúvidas sobre como cuidar de uma criança, comuns principalmente para pais de primeira viagem, tornam-se algo maior, próximo a um atestado de incompetência. Como é esperado que o homem não tenha as habilidades necessárias, este é bonificado em apenas demonstrar interesse pela cria, enquanto a mulher terá que saber ser detentora de todas as qualidades de uma boa mãe. Segundo, que ser uma boa mãe tem um peso enorme em ser considerada uma boa mulher e, o contrário também, ser uma boa mulher implicaria ser uma boa mãe, ou seja, a própria feminilidade seria um dom.

A perspectiva do dom subestima a capacidade humana de produzir novos significados a partir da sua experiência. Já que seríamos pré-programados não haveria porquê nos preocuparmos com tais questões. Como a realidade é muito mais complexa e tensionada, o tempo todo, a explicação por meio de ideias fixas, é fundamental que tais posicionamentos sejam questionados.

Apesar dessas perspectivas que aqui definimos como essencializadas, houve, por parte dos discentes entrevistados, aqueles que compreendem a maternidade/paternidade não como um destino ou vocação dos seres humanos.

Para a discente Adriana:

A sociedade só diz que a mulher é um ser completo se ela for mãe, então se ela não passar por essa etapa vai faltar alguma coisa na vida dela. Isso é totalmente construção. Ninguém diz para você o que você tem que ser

A maternidade, para Adriana, tem um sentido anterior às expectativas sociais e seria, portanto, uma decisão individual. A realização pessoal não dependeria da procriação. Não há um vínculo de dependência. Para a mulher realizar-se, a gestação não seria uma cláusula vinculante, mas uma possibilidade com diversos significados. Ao mesmo tempo, ela questiona a maternidade como uma obrigação social para a mulher.

A função reprodutiva humana é cercada por diversas formas de compreensão do mundo. As relações de gênero e todo seu peso político estão presentes nessas compreensões. Individualmente vivenciamos essa realidade e nos posicionamos socialmente frente a elas, ora aceitando, ora a contradizendo.

5.2.2 Espaço doméstico e dominação masculina

Como já mencionado, o espaço público é um campo dominado pelo masculino ao passo que o doméstico, mesmo sob o domínio masculino, seria considerado feminino. Nessa perspectiva, o cuidado infantil seria uma obrigação feminina.

Essa é uma forma de divisão do trabalho muito forte e comum. O homem provedor, a mulher cuidadora. Tão forte que, mesmo com as transformações nas relações de trabalho, ainda se considera o cuidado infantil como de responsabilidade feminina.

Seria natural para a mulher saber cuidar dos filhos. A educação da menina é cercada por brincadeiras e momentos lúdicos em que esse “dom” pode ser aprimorado, pois seria importante abordar certos aspectos do cuidado infantil para que, no futuro, a menina seja uma boa mulher. Ao menino, o processo educativo teria que lhe preparar para outras habilidades, tanto é que não é comum um menino brincar com bonecas ou outras atividades infantis ditas de meninas.

Essa divisão da forma de brincar tem efeitos práticos. O primeiro reproduzir já, na infância, a divisão das relações de gênero, garantindo que o feminino e masculino adequem-se a seus lugares e, segundo, garantir a masculinidade do menino. Poucas coisas aterrorizariam as famílias do que uma filha considerada socialmente inapta ao casamento ou um filho afeminado.

O posicionamento conversador vê o campo doméstico como um espaço em que a mulher, cuidadora, deveria garantir a sobrevivência dos filhos. O pai participaria desse cuidado mais como um apoio do que um sujeito do processo. Se, por um lado, os cuidados rotineiros não sejam da responsabilidade paterna, os cuidados morais sim. O pai deveria ser o exemplo de virtude mais forte para os filhos e deveria cobrar deles o seguimento dos exemplos, mesmo com o uso da força. O exemplo da mãe seria o modelo de mansidão e subordinação ao pai.

As relações familiares são cambiantes. Esse modelo familiar burguês, com certeza, não representa a maioria das relações, mas muito permanece é vinculado como o padrão nas mídias e compreendido como correto. A figura masculina na família ocupa um espaço mais cômodo do que a feminina.

Em sua entrevista, a discente Valentina ressaltou a importância da figura paterna, mesmo que não seja a do pai, mas a de algum homem que possa representar o masculino no ambiente familiar.

Eu acho que a criança tem que ter, mesmo que não for o pai, uma imagem paterna na vida dela. Seja um tio, um irmão mais velho, alguma coisa que seja. Tem coisas que ele quer perguntar e não pergunta para a mãe ele precisa daquela imagem masculina para ele. (Valentina)

É interessante destacar que, para a discente, mais importante do que a relação que se estabelece no seio familiar, a figura paterna tem uma importância ímpar, norteadora, pois para ela a mãe não teria condições de participar de determinados setores da vida do menino. Esse posicionamento descreve uma visão conservadora da relação familiar ao desconsiderar que

muitas famílias não têm a presença paterna cabendo à mulher participar de todos os momentos da vida dos filhos, inclusive dos meninos.

A ausência da figura paterna significaria um hiato nas relações familiares com possíveis danos ao desenvolvimento dos filhos. O que chama a atenção para a preocupação da discente é a importância da figura masculina. Independente da forma em que se componham as famílias, as necessidades da criança serão diversas, mas, com certeza, o exemplo de masculinidade ou feminilidade não seria algo imprescindível, a não ser que se tema a inaptidão das meninas para o casamento ou uma frágil masculinidade dos meninos.

Independentemente das razões, exemplos de masculinidades e feminilidades estarão sempre presentes na vida das crianças ou de qualquer pessoa, tanto no ambiente familiar quanto em outros setores da vida. Não seria possível apartar as relações de gênero da vida cotidiana, pois ela é a primeira forma de classificação social da qual fazemos parte.

O exemplo de masculinidade apontado pela discente configura-se mais como um posicionamento pessoal, baseado em um modelo familiar tradicional do que uma necessidade formativa, pois um núcleo familiar em que não há uma presença masculina, ou feminina, não é um núcleo familiar inferior ou desajustado. Um modelo familiar tradicional não é o padrão correto, mas apenas uma das diversas formas de estruturação das famílias.

O diálogo entre pais e filhos não é pautado pela afinidade de gênero; seria muito simplista afirmar tal coisa, muito menos por sua sexualidade. O grau de afinidade entre os membros de uma família se dá por diversos caminhos.

A pesquisa demonstrou que mesmo em um ambiente majoritariamente feminino como um curso de graduação em Pedagogia, há posturas individuais que se baseiam em posturas tradicionais, em que ao mesmo tempo que enalteceria a igualdade entre mulheres e homens, mascara a subordinação feminina.

Para a discente Vitória:

Pai e mãe são a mesma coisa. É... hoje em dia existe a questão do feminismo. Todo mundo defender os direitos das mulheres. Eu sou a favor em partes. Pai e mãe tem a mesma missão na formação de um a família, na formação de uma criança. Então não tem como separar. Eles têm a mesma formação. É ser juntos mesmo.

Com certeza a discente tem razão ao dizer que pai e mãe são a mesma coisa. Os conceitos de paternidade e maternidade expressam a ideia de responsabilidade pelo(s) filho(s) e/ou filha(s),

mas os indivíduos que se tornam pais e mães são diferentes, conseqüentemente viver a paternidade ou a maternidade não é a mesma coisa.

Primeiramente, a decisão de levar a cabo uma gravidez tem conseqüências distintas para homens e mulheres. Um homem que abandona uma mulher grávida, ou seja, que comete um aborto social, conta com uma maior benevolência da sociedade do que uma mulher que opte pela interrupção da gravidez ou que, ao fim dessa, decida entregar a criança para adoção.

Até mesmo para famílias em que a participação masculina no cuidado infantil seja ativa. Essa participação é vista mais como uma ajuda à mulher do que algo da responsabilidade do homem. Inclusive essa compreensão é comum entre as mulheres.

A sobrecarga do trabalho doméstico pelas mulheres é um claro exemplo da divisão desigual das relações de trabalho. As relações de gênero impactam sobremaneira nessa divisão reproduzindo a subordinação feminina nessa relação, ou seja, delega a mulher o trabalho braçal e repetitivo do cuidado doméstico. Ao homem o espaço doméstico é o do repouso, descanso.

5.2.3 O “feminismo leve”¹

O feminismo é diverso. Tarefa difícil é definir uma vertente como a principal desse posicionamento. Tão pouco condicioná-lo a uma narrativa ou interpretação. Há as demandas das mulheres negras, indígenas, camponesas, sem teto, homoafetivas, enfim, tão diverso como a realidade das mulheres é o feminismo.

Complexo e múltiplo, o feminismo desperta os mais variados entendimentos entre as pessoas. Alguns são frutos de reflexão, outros do senso comum. Sem intencionar condicionar o feminismo, mas procurando apontar caminhos para este trabalho, nos apoiamos na descrição de Auad:

O feminismo é um movimento formado por mulheres críticas e questionadoras. (...) São mulheres que, embora sejam diferentes entre si, formam um grupo que de diferentes formas critica radicalmente o sistema econômico, político e social em que vivemos. (AUAD, 2003, p. 14)

¹ Termo emprestado da escritora Chimamanda Ngozi Adichie.

O feminismo abarca o questionamento das estruturas sociais a partir da condição feminina, não se restringindo apenas a mulher. A reflexão permite o tensionamento das relações desiguais entre feminilidade e masculinidade e expõem suas contradições, ao mesmo tempo que propõem uma relação justa entre todos os indivíduos.

No dia a dia, é comum termos contatos com entendimentos equivocados do que seja o feminismo. A figura de mulheres raivosas, o tratamento do aborto como solução para todos os males, a destruição da família e outras ideias estão presentes no imaginário popular. Como exemplo, destaco a fala da discente Valentina:

Eu não sou muito a favor do feminismo. Porque... As feministas, querem tudo para si. Elas excluem muito o homem. A mulher pode isso, a mulher pode aquilo. Existe a Lei Maria da Penha, mas o homem se ele for fraco, ele apanha, não tem problema. Eu acho que o direito tinha que ser igual. Igual mesmo. As feministas exigem muita coisa, mas o trabalho delas continua sendo leve como de mulher. Já que exige direito igual, direito igual para todos.

A discente se posiciona por meio da repetição de chavões comumente apontados contra o movimento feminista. É parte desse universo a crença de que a superação das desigualdades presentes nas relações de gênero somente seria possível com a subordinação masculina. É um pensamento distorcido, mas presente em diversos setores da sociedade, inclusive nas universidades, como é possível constatar.

Outro ponto que chama atenção na fala de Valentina é a citação da Lei Maria da Penha. Para ela, este é um exemplo de desigualdade e privilégio da mulher, já que um homem mais fraco que determinada mulher poderia sofrer violência e não haveria recursos legais para a punição da mulher. O que é silenciado nessa fala é que toda a estrutura judicial foi construída em sua maioria por homens e é operacionalizada também em sua maioria por homens. Apesar de haver instrumentos legais para coibir e punir qualquer forma de violência, inclusive as praticadas por mulheres, são elas as maiores vítimas da violência doméstica e que os instrumentos legais, antes da referida lei, não eram eficazes, pois beneficiavam, em muitos casos, o agressor.

A discente também questiona as feministas quanto à divisão do trabalho. Para ela, haveria uma negação da mulher em executar trabalhos desgastantes. Segundo Valentina, “As feministas exigem muita coisa, mas o trabalho delas continua sendo leve como de mulher”. Aqui há uma observação essencializada da divisão social do trabalho em que caberia ao homem o trabalho pesado e à mulher o cuidado com a casa, no máximo alguma atividade fora do ambiente

doméstico, mas que não prejudicasse suas obrigações de mãe e mulher. Outra vez é silenciada a condição da mulher na cadeia produtiva, bem como a exploração de sua força de trabalho na execução do trabalho doméstico (não remunerado).

Por fim, Valentina cobra coerência do feminismo, uma vez que para se exigir igualdade seria necessário assumir os bônus e ônus dessa igualdade. Essa fala transparece o entendimento de que as relações de gênero são relações harmônicas, o feminismo seria um elemento desestabilizador dessa harmonia. Seu posicionamento demonstra que a subordinação feminina não acontece pelo exercício da força, ao contrário, a força é apenas uma expressão da opressão. A masculinidade hegemônica, por meio de práticas, que de tão comuns tornam-se naturais, estrutura-se também com o apoio da mulher, quando é incapaz de percebê-la, e conseqüentemente passa a defendê-la.

É comum que essa compreensão distorcida do feminismo, pois uma vez que o feminismo é uma postura crítica, ele exige uma reflexão, ou seja, não é possível ser feminista sem refletir e questionar as relações de gênero e as estruturas que as formatam. Quando há um questionamento, mas desarticulado da reflexão, acontece o que Adichie (2017) denomina de feminismo leve.

O feminismo leve ocupa um espaço entre o senso comum e a percepção da subordinação da mulher, ou seja, o indivíduo identifica práticas hegemônicas que beneficiam o que está ligado ao masculino, mas não consegue perceber o feminismo como um instrumento de superação dessa dominação.

Uma vez eu li que dentro do feminismo existem diversas facetas do feminismo. Existe o feminismo da mulher negra, existe o feminismo da mulher retirante... O que veio primeiro (no movimento feminista) foram as mulheres querendo votar. A questão das mulheres negras ainda eram invisibilizada... A mulher negra ela foi se reconhecer muito depois... Então ela chegou no movimento feminista muito depois. Eu acho que feminismo assim: ou se é se é feminista ou não é feminista... Eu acredito que não exista. A gente pode ser neutra no assunto. Nem ser feminista ao extremo e nem não ser feminista. Não me considero feminista, mas também não me considero uma pessoa subjugada aos homens. Entendeu? Não porque eu não apoio. Apoio. Mas também não acho errado e não vejo problema nisso para mim. (Débora)

A subordinação feminina é mais perceptível quando explícita, quando marca o corpo e seu algoz é visível, ou seja, a violência exercida por um homem – independente de seu parentesco, laço afetivo, das relações de trabalho ou um estranho -, mas a violência simbólica, invisível,

embora constantemente presente, somente se faz perceptível por meio de questionamentos e reflexão.

O posicionamento de Débora se baseia em sua experiência pessoal. Como em sua história não há episódios de violência física, ela não se percebe vítima de práticas hegemônicas, logo não sente a necessidade de se posicionar frente a essas práticas, mas é solidária ao afirmar ser o certo para outras mulheres que têm sua situação de subordinação explicitada.

O feminismo leve também é exercido por alguns homens. Cientes dos benefícios que gozam, preocupam-se com a situação das mulheres, mas não vão além. Eles questionam pontos específicos sem se preocuparem com a superação das estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas da qual originam a subordinação feminina. Inclusive sem perceber que essas mesmas estruturas determinam como deve ser o homem.

O feminismo como uma corrente crítica torna-se tão importante para os homens quanto é para as mulheres. Ao questionar e denunciar a subordinação feminina, o feminismo expõe a contradição que é a dominação masculina. Não são todos os homens que se beneficiam desse sistema. A hegemonia masculina categoriza e determina as maneiras mais corretas de ser homem, ou seja, o sistema privilegia o que está ligado à masculinidade, ao passo que normatiza como se deve viver essa masculinidade.

5.2.4 Relações de gênero e infância

Gênero não é gerado no interior dos indivíduos e depois exteriorizado. Gênero é algo ensinado. É uma construção cultural e social, o que significa dizer que aprendemos a ser quem somos. O corpo, agente das relações de gênero, é ensinado a ser feminino ou masculino de acordo com os costumes e definições de um determinado tempo e espaço.

A determinação do que é feminino ou masculino não é uma tarefa de uma instituição específica - mesmo que algumas se sintam no direito de determinar - mas são práticas herdadas que, por serem históricas e contraditórias, são questionadas em algum momento e assim transformadas. Mas, se, por um lado, as instituições não podem determiná-las, por outro, elas podem reproduzi e valorizar algumas práticas como mais corretas ou honradas.

Nos mais diversos espaços, a marca do gênero se faz presente. Desde pequena, a criança aprende que há uma forma correta de estar em sociedade. As brincadeiras, brinquedos,

vestimentas, modos, cores são direcionados de acordo com as expectativas que se colocam sobre o corpo infantil a partir de sua função reprodutiva. Os papéis de gênero são absorvidos e vivenciados pelas crianças como se fosse um processo natural do desenvolvimento humano.

Os papéis de gênero, ao contrário do que o senso comum compreende, não são naturais, mas históricos. Assumem uma faceta comum porque são reproduzidos em diversos ambientes e momentos. De tão comuns, são aceitos como normais. Para a discente Alessandra:

Então... Eu tenho um pouco de dificuldade com isso. Porque eu ainda tenho enraizado dentro de mim que existem coisas que meninos fazem e, coisas que meninas fazem. Separados. Distintas.

Mesmo após o ingresso em um curso superior, a discente reconhece sua dificuldade em compreender a natureza histórica e cultural dos papéis de gênero, pois se trata de algo presente em todos os momentos da vida de forma invisível. É vivenciado, mas não percebido. Sem um olhar crítico, questionador, torna-se normal criar uma menina dentro de certos parâmetros para que, no futuro, ela se torne amável, simpática e tenha um bom casamento, ou menino para que seja inteligente, articulado e porte-se com um líder.

A naturalização dos papéis de gênero dão certa legitimidade a todos os que não tem dificuldades para viver suas vidas em comunhão com eles ou o fazem por pressão social, ao mesmo tempo é cruel com aqueles/as que dela divergem ou questionam.

O ambiente escolar é um espaço em que os papéis de gênero estruturam a forma como cada corpo deve ser disciplinado. Ainda que haja normativas e ações que tendam a questionar esses papéis, eles permanecem ora silenciados, ora explicitados. Para o discente Avigan, a relação entre a família e a escola, no que tange as relações de gênero, são relações tensas e contraditórias:

Às vezes a própria direção da escola, que também é de uma situação mais retrógrada, segura essas informações (relações de gênero) e não quer que passe a frente. Com isso a informação clara não pode ser colocada em sala de aula. As crianças têm a mesma formação que sua família. Se for uma família realmente esclarecida, que tende à questão de igualdade de gênero é lógico que a criança vai chegar com uma bagagem muito mais interessante, mas ao mesmo tempo a criança sem bagagem nenhuma afronta ao pedagogo, afronta aos professores. A questão de não lidar simplesmente com a criança, mas tem que lidar com os pais porque é dentro de casa que ela vai aprender essas questões. Depois vão chegar na escola. (Avigan)

Questionar os papéis de gênero ou colocá-los no centro do debate, poderia ser algo comum em ambientes escolares, uma vez que é um espaço de diversidade em que as tensões e contradições próprias das relações de gênero se fazem presentes, mas que, segundo Avigan, encontra resistência às vezes da própria escola, às vezes das famílias.

O relato do discente Avigan apresenta situações que demonstram como os papéis de gênero são vivenciados no ambiente escolar. Por um lado, a escola que ignora ou não reconhece a diversidade entre seus alunos e alunas, que anula o debate alegando que gênero e sexualidade são de cunho individual, ou seja, seriam temas que não dizem respeito à instituição. De outro, as famílias e suas próprias concepções. Em ambos, os papéis de gênero estão presentes e são silenciados. Não há um direcionamento institucional que promova novas posturas, salvo quando apresentado por uma situação extrema.

Esse silenciamento é percebido pelo discente que o problematiza o conflito que há entre o posicionamento escolar e o familiar:

Todas as leituras que a gente faz nos traz que isso já está ultrapassado, não existe mais essas questões do que é de menina e o que é de menino. Infelizmente a gente vai encontrar isso... Principalmente na Pedagogia. Na sala de aula há muita coisa enraizada que vem dos pais. Dependendo de como o pai também lida com o filho ele pode se tornar uma pessoa... Um menininho "machistinha" dentro da própria sala de aula. É difícil trabalhar isso com criança. Às vezes é um pouco melindroso porque até o próprio pai com a mãe podem estar ainda nessa situação de não querer que o filho pense dessa maneira. (Avigan)

O discente destaca a dificuldade de superar os papéis de gênero. Mesmo ciente de que papéis de gênero não fazem sentido, na prática diária, o profissional deve realizar seu trabalho sempre ponderando entre o que sabe e o que é reproduzido pelas crianças. É uma articulação difícil, pois, ao mesmo tempo em que quer, por meio de sua atuação docente, superar o determinismo dos papéis de gênero, tem que saber lidar com valores enraizados pelas famílias.

A tentativa de conciliar o que se deseja com a realidade pode conduzir o profissional da educação a silenciar conscientemente as relações de gênero. A discente Carla defende que mais importante que ensinar o absurdo das relações de gênero é ensinar o respeito.

Acho que não (Ensinar que papéis de gênero são absurdos), porque principalmente na infância o que a gente precisa é desenvolver na criança é a questão do respeito. Agora a questão do gênero... A influência que a gente tem... Quem vai desenvolver é a própria

identidade da criança, não o que a gente vai falar irá influenciar. Eu acho que o respeito é mais importante que esta questão de imposição. (Carla)

Para ela questionar os papéis de gênero seria uma forma de condicionamento ou formatação do gênero. O que não faria sentido, uma vez que a real necessidade da criança seria desenvolver o respeito. A fala de Carla aborda os papéis de gênero de forma superficial. Não se trata apenas da falta de respeito, mas algo mais complexo. Os papéis de gênero condicionam o corpo humano a uma configuração fixa em que a masculinidade ocupa um espaço privilegiado, ao passo que o feminino não. A falta de respeito pode ser uma faceta dessa situação desigual, mas não sua origem ou instrumento para sua superação.

A discussão para a superação dos papéis de gênero não pode ser “amaciada”. Ela somente faz sentido quando questiona as estruturas que sustentam a dominação masculina, proporcionando a reflexão sobre as possibilidades de superação dessa dominação.

5.2.5 Feminilidade agradável x autonomia

As ideias de feminilidade e de masculinidade são incutidas nas crianças desde muito cedo. Independentemente das suas aptidões ou vontades, as crianças são estimuladas a repetirem os costumes e práticas aos quais estão expostas. Esse movimento é comum no desenvolvimento infantil. Assim, as crianças interagem com o mundo e vivenciam as relações de gênero. Esse ciclo de reprodução pode ser interrompido quando se estabelece um processo de reflexão e questionamento desse processo.

As brincadeiras têm destaque no desenvolvimento infantil, pois são formas eficientes de transmissão das práticas e costumes de um grupo social. As crianças, ao participarem dessas brincadeiras, reproduzem o mundo que lhes é apresentado e absorvem os valores que vivenciam. Brincadeiras que simulam o ambiente doméstico reproduzem a forma como é dividido o trabalho entre os membros do grupo familiar e as relações de poder existentes. As crianças aprendem que há um modo mais acertado de ser mulher ou homem.

Feminilidade e masculinidade são compreendidas pelas crianças a partir dos referenciais a que são expostos. As relações de gênero não são herdadas, mas apreendidas e reproduzidas. Esse processo de apropriação por meio da reprodução das relações de poder além de perpetuá-las, também pode naturalizá-las.

A masculinidade hegemônica está presente nesse processo. Meninos são incentivados a explorar todas as suas possibilidades, tornam-se sujeitos. Ao mesmo tempo são estimulados e cobrados a demonstrarem, em menor ou maior grau, sua virilidade. Meninas são cercadas de cuidado. Constantemente são orientadas a se comportarem de modo mais recatado, são expostas ao trabalho doméstico mais cedo. A subjetividade das meninas é silenciada. Elas têm cerceada a sua autonomia, uma vez que são moldadas para se tornarem objetos agradáveis.

A mulher é ensinada a sentir-se responsável pelo bem-estar do ambiente doméstico. Mesmo percebendo que essa situação é desproporcional, pois exige dedicação quase que exclusiva, resultando na anulação de si mesmas, muitas permanecem e reproduzem essa contradição. Como é possível perceber na fala da discente Vitória:

Isso é verdade. Ela é... como se diz... a mulher é condicionada a ser uma dona de casa. Isso a gente vê desde a década de cinquenta, sessenta. Elas tinham até um manual de como deveriam se comportar quando os maridos chegassem em casa. Você tinha que dar banho em seus filhos. Deixá-los limpinhos. Vestir uma roupa boa. Arrumar o cabelo antes do marido chegar em casa. Não que isso seja errado, mas fala para mim, em pleno o século vinte e um quem tem tempo para fazer tudo isso. Não tem jeito. Eu achei esse manual... Falei “não é possível gente, não é possível”. Então assim, a mulher tem que ser o que ela é. Não precisa ser condicionada a tornar-se uma exímia dona de casa. Ela pode ser. Claro que ela não vai deixar tudo sujo, mas tem que ter essa paridade com o homem. Ela tem que ser o que ela é e o que ela tem vontade de ser. Não é porque ela... Quando o marido, o companheiro chegar do serviço, se ela não estiver arrumada vai deixar de ser bonita? Isso não é tão simples. (Vitória)

Vitória inicia sua fala afirmando que a mulher é ensinada, por meio de condicionamento, a assumir a responsabilidade pelo trabalho doméstico, ou seja, tem ciência de que esse processo é histórico e não natural.

Considera que esta estrutura familiar em que a mulher torna-se um objeto doméstico vem desde a segunda metade do século XX. Isso porque teve acesso a um manual de boas práticas direcionado a mulheres de então. Não há, nesse caso, um questionamento sobre a história da mulher e o porquê desse guia. O referido manual não se propunha a revolucionar ou transformar as relações de gênero no ambiente familiar, mas ao contrário, tinha por objetivo legitimar e preservar práticas e costumes da época.

Hoje o manual de boas práticas para as mulheres das décadas de cinquenta e sessenta está em completo desuso. São práticas impossíveis de serem realizadas atualmente, não por oprimir e

objetificar a mulher, mas pelo fato da mulher contemporânea, embora ainda ocupe uma posição de subordinação, pertença a uma diferente configuração social e cultural.

É possível perceber na fala de Vitória a preocupação de que a mulher tenha liberdade para viver da forma que melhor lhe aprouver, mas, ao mesmo tempo, não consegue se desvencilhar do modelo tradicional de dona de casa, nem questionar as relações de poder presentes. É natural para ela que seja o homem a chegar em casa após uma jornada de trabalho. À mulher, caberia decidir se o receberia preparada para tal ou se o esperaria de um modo qualquer. Não importa sua decisão, pois isso não a faria nem mais ou menos bonita, ou seja, o foco não está na divisão do trabalho, mas se mulher seria agradável ou não para o homem.

Tornar-se uma pessoa agradável não é algo pecaminoso. Inclusive na vida em sociedade espera-se que se tenham pessoas agradáveis. O problema está em como essa agradabilidade é construída.

A feminilidade para ser agradável deve ser vivenciada por mulheres que se anulam tornando-se subservientes, são boazinhas, educadinhas, recatadinhas. É indesejável que a feminilidade seja vivenciada por mulheres autônomas.

A discente Maria expressou angústia em querer ser agradável a todo momento:

Eu costumo agradar porque eu não sei falar não para as pessoas. Eu conseguir falar não é quase impossível. Nossa! Eu me sinto muito mal. Às vezes alguma coisa que eu falo eu já penso “Nossa será que a pessoa ficou magoada?” Eu tento agradar as pessoas, eu tento... De vez em quando eu tento fazer um agrado. Se eu gosto da pessoa não tem porque não agradar. Eu tenho dificuldade em falar não. Eu tenho medo de desagradar a pessoa. (Maria)

Embora não tenha explicado ou talvez não saiba explicar porque sente necessidade de agradar os outros, Maria é capaz de identificar sua condição e saber o ponto central de sua angústia: não saber falar não. Claro que há diversas possibilidades para sua dependência em ser agradável, mas o fato é que essa necessidade, que lhe custa a abdicação de suas vontades, é uma característica ligada à feminilidade.

A necessidade de ser aceita, de se demonstrar útil e valorizada, é estimulada nas meninas desde cedo. A agradabilidade é vinculada à anulação das vontades próprias. Poucas vezes, meninas são estimuladas a se posicionarem ou a fazerem valer seus direitos.

O comportamento submisso feminino é valorizado pela masculinidade hegemônica. São práticas que dão certo valor às mulheres, ao passo que a reduzem a objetos. As brincadeiras infantis têm um importante papel nesse processo de objetificação do feminino. Desde muito cedo as tensões e contradições das relações de gênero são naturalizadas no núcleo familiar.

Quando o processo educacional de crianças – independente da instituição que o realiza – não considera a estrutura social que privilegia a masculinidade, produz mulheres e homens angustiados. Homens, pois é exigido que neguem qualquer vínculo com a feminilidade que possa questionar ou perturbar sua masculinidade. As mulheres, pois são ensinadas a anular suas vontades e as condicionam a serem agradáveis à custa de sua autonomia.

5.2.6 Formação docente e feminismo

A masculinidade e tudo o que está ligado a ela tem um prestígio social maior que a feminilidade. Essa é uma construção histórica que se estabelece e não é questionada. Isso fica visível quando, por exemplo, apenas homens são lembrados por serem grandes estadistas, intelectuais, cientistas, artistas, escritores e não se questiona o porquê de pouquíssimas mulheres pertencerem a este grupo. Legitimamos estruturas históricas, culturais, políticas e econômicas que silenciaram o feminino e tudo o que não está ligado à masculinidade ou que a contradiz.

A reflexão sobre a história da mulher e o questionamento da forma como a figura feminina foi controlada e posicionada em um espaço de pouca visibilidade permite perceber que a condição da mulher não é algo natural, mas o resultado de anos de subordinação à dominação masculina.

Contraditoriamente essa subordinação da condição feminina não beneficiou a todos os homens, ao contrário, o prestígio ligado à masculinidade está em vivê-la de uma forma específica. Como há diversas masculinidades, uma grande parte dos homens não goza desse prestígio em sua totalidade, pois isso seria engessar e essencializar a ideia de masculinidade (o mesmo também se pode dizer sobre as feminilidades).

As estruturas que legitimam a dominação masculina silenciam mulheres e homens. Não de forma igual ou proporcional, pois ser mulher ou assumir sua feminilidade (mulheres ou homens) geralmente é algo mais complicado socialmente do que ser homem, independentemente da forma como vive sua masculinidade.

Nesse quadro de tensões e contradições, principalmente a partir da segunda metade do século XX, a condição da mulher passou a ser questionada. A presença feminina na academia permitiu a reflexão sistemática da história da mulher e dos processos de opressão. O movimento feminista se constitui como tal e passa a ser norteado pelo entendimento de que a subordinação feminina e, conseqüentemente, a dominação masculina compõe um processo específico de relações históricas passíveis de transformação (FOUGEYROLLAS-SCHWEBWL, 2009).

Embora as bases do movimento feminista não sejam relativamente recentes, ainda há grandes confusões na compreensão do que seja o movimento. É comum a ideia de que se trata apenas da transferência de poder, ou de um grupo de mulheres homoafetivas, ou simplesmente de mulheres apoiadoras do aborto de forma irrestrita. Os mitos presentes no senso comum relativos ao movimento feminista originam-se do desconhecimento dos seus objetivos, bem como da diversidade e nuances do movimento.

O desconhecimento sobre o feminismo, bem como do movimento feminista não está restrito a uma parcela específica da população, ao contrário, em todos os segmentos sociais há uma grande confusão do que seja realmente o feminismo. É difícil pontuar a origem desse desconhecimento, com certeza há diversas variantes. Um ponto provável seria a ideia de que as relações de gênero seriam relações naturais. Pois bem, se são naturais não seria correto contradizê-las ou modifica-las. Como o feminismo não é possível sem uma profunda transformação social, automaticamente é identificado como algo que tentaria desconstruir os “pilares da sociedade”.

Do desconhecimento originam-se concepções equivocadas e descabidas, inclusive por parte de mulheres e de homens que não se identificam com o padrão de masculinidade, mas não são capazes de ver as contradições que vivenciam.

Entre as alunas e alunos entrevistadas(os) foi possível observar que posicionamentos conservadores estão presentes na universidade, inclusive em um curso composto majoritariamente por mulheres, o que evidencia as contradições presentes nas relações de gênero.

Assim a impressão que eu tenho... o que eu penso porque eu não li nada a respeito do tema. Feminismo é... como que eu explico? Quando considera essa desigualdade... como se fala... uma busca para que a mulher tenha os mesmos direitos que o homem... no sentido de oprimido como se a mulher fosse oprimida o tempo todo. Não sei se isso é certo. (CARLA)

A discente Carla apresenta algo preocupante em um curso de formação de professoras e professores: a ausência de discussões sobre a realidade feminina no país. Em sua resposta Carla justifica seu desconhecimento, que, segundo, ela seria fruto da falta de leitura sobre o tema. Para Maria Eulina Carvalho:

Por outro lado, na formação inicial e continuada de professoras e professores ainda não se dá a devida atenção à problemática da produção das diferenças e desigualdades de gênero, nem como questão específica, nem articulada a outras diferenças e desigualdades sociais e cultural (2010, p. 79).

As relações de gênero não ocupam um espaço privilegiado nos currículos de formação de professoras e professores, ao contrário, são, muitas vezes, negligenciadas. Quando se fazem presentes no formato de um curso ou disciplina, geralmente são ações isoladas oriundas da iniciativa pessoal de uma professora ou professor:

Ao analisar as relações que se estabelecem nos cursos de Pedagogia para aprovação de novas disciplinas e propostas no currículo, constatou que uma das oportunidades mais eficazes de introdução de uma “discussão nova” ocorre pela iniciativa pessoal. (FERRARI & CASTRO, 2011, p. 4)

A discussão sobre as relações de gênero e as estruturas que permitem que essas relações sejam desiguais não podem ser tratadas de forma desarticulada do currículo do curso, pois não é um conteúdo que diz respeito a uma área específica do conhecimento, mas que está presente em todos os setores da vida humana. As iniciativas pessoais de inclusão dessa temática no processo de formação docente deveriam ser capitalizadas e articuladas com o currículo, não apenas pontualmente, mas que perpassasse por toda a formação, como considera CARVALHO:

A transversalização dos estudos de gênero na formação profissional é pertinente porque a problemática das relações de gênero é complexa e indaga todas as áreas do conhecimento (CARVALHO, 2013, p.264).

A discussão sobre as relações de gênero deve ser realizada nos diversos momentos do processo formativo, pois essas relações representam uma chave de extrema importância para se compreender a sociedade. Quando essa discussão não é realizada, visões equivocadas ocupam esse espaço, como é o caso da discente Carla, que não tem certeza se a opressão exercida sobre as mulheres seja algo geral e contínuo.

Carla refere-se a sua realidade, ou seja, ela se percebe como um indivíduo livre de opressão – aqui faltou especular sobre sua concepção de opressão -, ou seja, por não sofrer nenhuma violência física ou psicológica explícita, ou por não se sentir preterida nos diversos espaços sociais, infere que a opressão feminina, a partir de sua experiência, não seja um fato universal. Seu entendimento somente é possível, pois as desigualdades e contradições das relações de gênero não são percebidas por ela como fruto de uma configuração social. Discutir as relações de gênero permite aos discentes extrapolar os limites da vida pessoal e questionar a vida em sociedade.

Já a discente Débora descreve ter tido contato com o feminismo na universidade, não por causa do currículo oficial, mas por intermédio de grupos feministas universitários. Sua intenção inicial seria a de participar ou manter contato com esses grupos, o que não aconteceu. De acordo com sua resposta, ela não compactua com posicionamentos extremistas que tentam condicionar a feminilidade.

Quando eu entrei na faculdade eu vi que havia os grupos, os movimentos sociais que se relacionam com o feminismo. Eu no começo tive um pouco de vontade de participar, mas depois eu não consegui reencontrar esse interesse. O que eu vejo mais sobre o feminismo, que eu leio mais, são assim... Por exemplo, nesses jornais que são distribuídos aqui na faculdade. Para mim feminismo é assim... Eu ser feminista para mim não é ser extremista da forma como muitos movimentos sociais tratam... De que a mulher meio que masculinizar a mulher. Para mim ser feminista é ser mulher. Eu acredito que a mulher tem que ter suas vontades, seus desejos. Tem que se realizar como mulher plenamente. Se eu tenho vontade de me vestir de determinada forma e não de outra, de gostar de mulher ou de homem. Isso para mim é ser feminista. É ter vontades e realiza-las independente se isso é socialmente aceito ou não. Independente de religião. Acho que cada um sabe o que é ser mulher para si mesma. (DÉBORA)

O movimento feminista tem como característica a diversidade. Como não há um tipo específico de feminilidade, não há porque o feminismo restringir-se a apenas um formato. Há grupos feministas que se detém na questão da mulher negra, da mulher homoafetiva, da mulher transgênero, da mulher campesina, outros que questionam as estruturas de poder que subjagam o feminino. Suas práticas e objetivos são embasados pelos pressupostos teóricos que adotam. Há uma gama de possibilidades, mas o desconhecimento dessa questão reduz a compreensão do que é o feminismo. Assim, há uma simplificação de sua realidade, prevalecendo a ideia de que se trataria apenas de um grupo de mulheres extremistas e masculinizadas, como é descrito pela discente.

Ao alegar que ser feminista seria ser mulher, Débora restringe uma importante questão ao pensamento feminista, pois esse não se aplica somente ao tocante ao feminino. Ser feminista é compreender e questionar as estruturas sociais que possibilitam a dominação masculina e a subordinação feminina com a finalidade de superá-las e com o objetivo de proporcionar, tanto às mulheres quanto aos homens, uma vida autônoma (AUAD, 2003). O feminismo, desta forma, não significa uma simples oposição ao machismo, mas uma forma diferente de se compreender e viver as diversas feminilidades e masculinidades.

Débora, ao argumentar contra a postura feminista, contraditoriamente, apoia-se em um pressuposto muito caro ao feminismo que é a liberdade do indivíduo ser e viver da forma que melhor de aprover. Como o primeiro contato com o pensamento feminista foi limitado, a compreensão da discente sobre essa forma limitou-se à visão daquele grupo específico, não possibilitando conhecer ou interessar-se por todas as correntes do feminismo.

Claro que o feminismo não é uma teoria completamente estranha aos discentes entrevistados. Adriana entende o feminismo com uma ferramenta de resistência:

Eu entendo como feminismo, pela minha condição, uma forma de continuar, porque se a gente não se apoia a algo, muitas vezes a gente não tem força para isso. Então acho que é uma forma de continuar e falar eu estou aqui. É isso, no meu entendimento.
(ADRIANA)

A condição a qual ela se refere é a de mulher negra. Mesmo em um ambiente em que se pressupõem haver um clima de respeito entre as diferenças, como seria o caso da universidade, as discriminações sociais são reproduzidas, talvez de forma mais velada, mas de toda maneira elas são percebidas e vivenciadas pelos indivíduos que sofrem a discriminação, como é o caso de Adriana.

Para ela, o feminismo não se restringe a um questionamento, vai além. Torna-se um apoio para a autoafirmação e posicionamento crítico frente às tensões que se impõem às mulheres cotidianamente.

No caso do discente Avigan, o desconhecimento já relatado anteriormente também se faz presente. Mas, para ele, a convivência com mulheres do movimento feminista possibilitou uma compreensão de seu papel nessa questão.

Na verdade, eu li muito pouca coisa. O pouco que eu sei me diz que quem sabe o que é a luta feminista são as mulheres. O pouquinho que eu já conversei com amigas que

encabeçam coisas na universidade sobre feminismo é que o papel do homem é ficar do lado e dar apoio. Não oprimir... se policiar para não oprimir. Enquanto isso o feminismo é o que elas desejarem. O que elas desejarem ser ou que elas almejam ser, assim por diante. É a luta delas contra a imposição do corpo delas, de roupa, de salário, de tudo. Eu acho que eu não sou a pessoa indicada para falar o que é feminismo (AVIGAN).

Aqui o feminismo é descrito por Avigan como algo que diz respeito somente às mulheres. Aos homens caberia a função de não atrapalharem o processo de emancipação feminina. O que pode ser verdade. Quem conhece o peso da submissão é quem é limitado por essa submissão. A transformação dessa realidade não se dá pela benevolência do dominador, mas pela resistência das mulheres. O homem enquanto beneficiário dessa estrutura pouco teria a contribuir para a reversão dessa realidade.

O que é silenciado nesse posicionamento é que as estruturas que possibilitam a dominação masculina também têm consequências danosas aos homens, pois a masculinidade hegemônica exige dos homens a vivência de uma masculinidade padronizada, que contradiz constantemente as diversas masculinidades. Este é um processo dialético em que a libertação feminina somente é possível pela libertação masculina. Embora sejam formas de libertações distintas, ambas dependem da superação das estruturas culturais, econômicas e políticas. Do contrário seria apenas uma inversão da situação de dominante e dominados.

Dessa forma, o pensamento feminista não é algo estranho à masculinidade, pois abarca em seu bojo a demanda da libertação masculina. A superação dessa situação exige uma maneira diferente, não antagonica, de se relacionar feminilidade e masculinidade.

Se, por um lado, há um silenciamento do feminismo no processo de formação docente, por outro há uma grande demanda sobre o tema. Ao serem questionados sobre seu posicionamento sobre uma disciplina específica que abordasse o feminismo, as alunas e os alunos concordaram que se trata de algo importante para seu processo formativo, pois há um consenso de que pouco se sabe sobre a temática.

Durante as entrevistas outro fator se destacou. O questionamento de algumas discentes sobre presença de poucas teóricas femininas ou melhor a ausência delas.

A gente vê que a Pedagogia é mais mulher quem faz. A maioria dos docentes são mulheres. Mas eu acredito que talvez estudando mais sobre o papel da mulher... Porque a gente estuda mais os teóricos masculinos na Pedagogia. Jean Peaget, Vigostski, são os básicos. Paulo Freire, Sartre. Então a gente vê muito referenciais teóricos masculinos. Então quem sabe incluindo um pouco mais... A gente sabe que tem, mas só que de repente a gente incluindo a história delas... desses referenciais femininos. Igual Simone

de Beauvoir eu vi muito pouco na graduação. Eu que fui fuçando. Fui atrás porque eu achava muito interessante... Eu acredito (VITÓRIA).

Para Vitória, a presença majoritariamente feminina no curso de Pedagogia não se repete no referencial teórico do curso. Aqui há uma discussão interessante, pois a escolha dos teóricos que embasam o curso se dá pelo conteúdo de sua obra e a articulação deste com os objetivos do projeto pedagógico, assim não é possível adotar uma obra considerando apenas o gênero do autor, o que está correto. Por outro lado, a pequena participação de autoras mulheres pode dar a ideia de que o mundo acadêmico não seja um espaço para as mulheres, ou que estas não sejam capazes de construir obras significativas, o que não condiz com a realidade.

Na mesma linha a discente Débora questiona a pouca visibilidade dada as mulheres profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento.

Pode contribuir trazendo para dentro do curso a realidade das mulheres no país. Por exemplo, hoje eu tenho que apresentar um trabalho sobre cientistas mulheres brasileiras. Na NASA tem a Rosa... Esqueci o nome da mulher... Agora está pesquisando Júpiter e os vulcões que existem em outros planetas. Ela descobriu cinquenta e sete vulcões em Júpiter. (...) A mulher ela só consegue ser alguma coisa de muito de destaque se ela for muito boa naquilo. Então assim, tem muitas mulheres aqui no Brasil, muitas mulheres que foram importantes na história e que estão escondidas. Elas não são trazidas para dentro da faculdade. A Pedagogia principalmente é um campo que você vê que tem muito homem, muito homem que estudou... São homens que investigaram a Pedagogia, que fazem parte da formação do curso de Pedagogia, mas você não vê mulheres. São poucas. Então acho que valorizar essa cultura feminista e trazer ela para dentro da faculdade de Pedagogia é um meio de se ampliar. O curso traz para a gente e a gente leva para o profissional. O pedagogo não fica fechado só na sala de aula, ele tem muitos campi de trabalho. A gente pensa só na sala de aula porque por padronização de pensamento, porque a gente ainda pensa na caixinha, não pensa fora. (DÉBORA)

Débora reconhece a participação da mulher em importantes áreas do conhecimento. A proposta de um trabalho que visibiliza as profissionais mulheres é uma forma de contradizer percepções conservadoras que atribuem apenas aos homens a execução de tarefas complexas, ao mesmo tempo que promove o debate sobre a reconhecimento profissional das mulheres. Iniciativas assim contribuem para a denúncia de que a mulher tem que se esforçar muito mais que o homem para ter destaque em sua área de atuação.

De toda forma, não se trata de excluir os teóricos homens do processo de formação docente, mas preocupar-se em buscar referenciais femininos que podem subsidiar e colaborar com um processo de formação realmente significativo para as mulheres.

6 CONCLUSÃO

A motivação inicial deste trabalho era analisar as tensões e contradições presentes nas relações de gênero estabelecidas durante o processo de formação docente do curso de graduação em Pedagogia da UNIFAL-MG. A partir das considerações de CONNELL, objetivava compreender como as práticas consideradas como masculinidades hegemônicas se estabeleciam e eram tencionadas no seio de um curso, cujo corpo discente era majoritariamente composto por mulheres.

Os primeiros esforços deste trabalho seguiram nessa direção. Após a realização das entrevistas observamos que as tensões e contradições detectadas não se restringiram apenas às práticas que poderiam ser classificadas como próprias da masculinidade hegemônica, mas que se faziam presentes na forma como feminilidade e masculinidade eram vivenciadas ou, mais fortemente no caso dos dados coletados neste trabalho, silenciadas no dia a dia do processo formativo, ou seja, embora tais práticas hegemônicas fossem observadas, por si só, não era possível compreender as nuances das relações estabelecidas.

Embora a motivação inicial tenha sido reestruturada, a orientação primária se manteve, que foi analisar as relações de gênero no processo de formação docente. Ao deixar em segundo plano a masculinidade hegemônica, centramos maior atenção nas diversas formas como o feminino é significado para as discentes em sua trajetória no curso em questão.

É claro que a compreensão de feminilidade das alunas e alunos em algum nível sofria as consequências do padrão masculino hegemônico, mas não se limitava apenas a ele. A condição feminina é vivenciada, mas não é questionada. A experiência pessoal de cada discente tem um peso importante na forma de compreender sua feminilidade e as relações de gênero.

Nesse sentido, compreendemos que este trabalho, ao tentar traçar a história da mulher, optando por traçar um perfil da mulher ocidental, não foi além da superfície. Assim como são complexas as feminilidades observadas em um pequeno grupo (alunas do curso de Pedagogia), tão complexo seria tratar todas as feminilidades na história. Desta forma, esse é um ponto que

consideramos ser importante o aprofundamento, pois a história humana é construída também por mãos femininas, sendo imprescindível dar luz a essa realidade.

A base central deste trabalho é a compreensão de que as relações de gênero são históricas, não é possível compreendê-las como naturais, pois são uma construção humana passível de transformações. Também são relações culturais, ou seja, feminilidade e masculinidade são conceitos relacionais aos quais são atribuídos significados próprios e são concretamente vividos no cotidiano. Desconsiderar essa realidade significa reduzir a dimensão humana a uma categoria essencializada, conseqüentemente imutável. Em outras palavras, pode-se inferir que, a julgar pelos dados coletados, o silêncio do curso em relação ao tema acaba por contribuir, consideravelmente, para a construção de uma essência do que é ser mulher e, como consequência disso, para a manutenção dos padrões da masculinidade hegemônica.

As relações de gênero também são políticas, pois são relações que se estruturam a partir de um jogo de força. Neste caso, o silêncio e a omissão, longe de serem neutros, revelam a força de uma episteme falocêntrica, que relega a mulher ao silenciamento e despreza a necessidade de reflexões acerca da construção do ser homem e do ser mulher. Nesse sentido, a masculinidade como padrão estabelece a submissão da feminilidade, que não se deixar subjugar sem resistência, no entanto, sequer tal tensionamento é trazido à tona nas práticas cotidianas do curso, como foi aventado por várias alunas. A busca pelo estudo sobre o tema se deu, muitas vezes, fora dos espaços formativos tradicionais.

Observamos que a formação docente, embora em alguns momentos bastante pontuais, permita pequenos lampejos sobre a reflexão das relações de gênero, não estão presentes oficialmente no currículo do curso e, tampouco, de maneira mais transversal em diferentes disciplinas. São ações individuais de professores/as que se preocupam com a temática e procuram dar luz a essas relações que ensejam esses poucos momentos formativos. Entendemos que a presença da temática de gênero no currículo dos cursos de Pedagogia é importante e necessária para a formação de professoras e professores dos diversos níveis de educação, principalmente para os da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que já nessa fase da vida as crianças são capazes de abstrair as diversas formas como essas relações se estruturam e reproduzi-las.

Compreendemos que tão importante quanto os conteúdos programáticos presentes no currículo do curso de Pedagogia é o referencial epistemológico que o embasa. Mesmo sendo uma

área com muitas pesquisadoras, não se observa essa presença feminina entre os autores selecionados. Não nos posicionamos no sentido de substituir nomes de autores importantes para a educação por autoras mulheres, simplesmente por causa do gênero, mas sim a necessidade de se valorizar a contribuição das diversas pesquisadoras mulheres. Ou seja, precisamos de uma nova epistemologia que agregue, ao já estabelecido, o olhar feminino para o tema da educação.

Concluimos apostando que investigar de que forma a epistemologia tradicionalmente estabelecida pode ser tencionada, repensada e redefinida à luz do olhar feminino, bem como trazer à baila a necessidade de reconhecimento de que o tema das relações de gênero perfaz, inescapavelmente, a condição subjetiva de cada estudante é elemento *sine qua non* para se pensar a produção de uma nova concepção de formação docente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Sejamos todos feministas**. São Paulo. Companhia das Letras, 2015.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto 2017.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BLAY, Eva Alterman. Um caminho ainda em construção: a igualdade de oportunidades para as mulheres. **Revista USP**, São Paulo, n. 49, p. 82-97, mar./maio. 2001.

BOLOGNESI, Bruno. A cota eleitoral de gênero. **Paraná Eleitoral**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 113-129. 2012.

CARVALHO, Marília P. de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-402, maio/ago. 2012.

_____. Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens. In: Org. PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-424. 1998.

CARVALHO, Maria Eulina P. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/937/800>>. Acesso em 3 jan. 2018.

_____. Pessoa; et al. Inclusão de temática de gênero no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6585/4842>>. Acesso em: 28 jan. 2018

CASTRO, Roney P. de. Escritas narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidade. In: REUNIÃO ANPED. 36., 2013. Goiânia ... **Trabalhos**. Goiânia-GO: ANPED, 2013. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2714_texto.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO ANPED. 30., 2007. Caxambu... **Trabalhos**. Caxambu-MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/homens-fora-de-lugar-identidade-de-professores-homens-na-docencia-com-criancas>>. Acesso em: 18 out. 2017.

CONNELL, R. W. **Masculinidades**. Ciudad de Mexico: Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 2003.

_____. **Gênero**: em termos reais. Tradução MOSCHKOVICH, Marília. São Paulo: nVersos, 2016.

_____; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade Hegemônica: repensado o conceito. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

_____; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. Tradução MOSCHKOVICH, Marília. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo R. Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre conexões de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de Pedagogia. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, mai/ago, p. 475-490. 2011.

DELPHY, Christine. Patriarcado (Teorias do). Trad. SILVA JUNIOR, Francisco R. In **Dicionário Crítico do Feminismo**. Org. HIRATA, Helena (et al). São Paulo: UNESP, p. 173-178, 2009.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney P. de. “Nossa! Eu nunca tinha parado para pensar nisso!” – Gênero, sexualidade e formação docente. In: REUNIÃO ANPED, 34., 2011. Natal...

Trabalhos. Natal-RN: ANPED, 2011. Disponível em:
<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-218%20int.pdf>>. Acesso em 19 out. 2017.

FERREIRA, Taisa de Souza. Modos de ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia. In: REUNIÃO ANPED. 36., 2013. Goiânia ... **Trabalhos.** Goiânia-GO: ANPED, 2013. Disponível em:
<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2980_resumo.pdf>. Acesso em 19 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos Feministas. Trad. SABOIA, Vivian A. In **Dicionário Crítico do Feminismo.** Org. HIRATA, Helena (et al). São Paulo: UNESP, p. 144-149, 2009.

LEÃO, Andreza M. C. RIBEIRO, Paulo L. M. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação.** Araraquara, v.8, n.3, jul./set. p. 609-638. 2013.

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

MARTINS, Marcos Lobato. Plantar, pastorear e fiar na Vila Formosa de Alfenas, MG: décadas de 1850 – 1890. **Estudos Econômicos.** São Paulo, v. 43, n. 2, abr./jun. p. 397-429. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

PARAÍSO, Marlucy A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov., 1997.

PERROT, Michelle. História (sexuação da). Trad. SABOIA, Vivian A. In **Dicionário Crítico do Feminismo**. Org. HIRATA, Helena (et al). São Paulo: UNESP, p. 111-116, 2009.

RIBEIRO, Diego D.; MARIANO, André S. Relações de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia de uma universidade pública: o silêncio continua... mas, qual silêncio? In. **Currículo, Cultura, Inclusão e Diferenças**. Org. AGUIAR, Márcia A. S.(et al). ANPAE. Recife, p. 198-206. 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99. 1995.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr., p. 11-30. 2005.

SCHERER, Renata P; DAL'IGNIA, Maria Cláudia. Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANPED. 38., 2017. São Luís... **Trabalhos**. São Luís-MA: ANPED, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_173.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

1 . As atividades listadas abaixo são praticadas por quem?:			
	HOMENS	MULHERES	AMBOS
Artesanato			
Costura			
Cuidado com a aparência física			
Culinária			
Dança			
Educação dos filho(s)/filha(s)			
Esportes com contato físico			
Ginástica			
Hidroginástica			
Jardinagem			
Musculação			
Remédios estimulantes			

<p>2. Leia os trechos de matérias publicadas na internet e posicione-se em relação as afirmativas apresentadas. As classifique da seguinte forma:</p> <p>A - Concordo completamente B - Concordo C - Discordo D - Discordo completamente E - Não sei responder</p>					
<p><i>Um edital do concurso público do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal repercutiu na mídia local e nas redes sociais. (...) De acordo com as regras, estariam dispensadas da obrigatoriedade do exame Papanicolau as mulheres que possuem “himen íntegro”.</i></p>					
<p>Pragmatismo Político - 28/7/2016 16h31 http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/07/candidatas-criticam-teste-de-virgindade-em-concurso-publico.html</p>					
	A	B	C	D	E
Esta exigência é um cuidado com a saúde da mulher trabalhadora					
É uma arbitrariedade, uma vez que algo semelhante não é exigido aos homens					
A virgindade é garantia de uma vida sexual não iniciada, logo sem riscos de contaminação ou transmissão de doenças sexuais					
<p><i>“(…) Quando uma mulher é presa ela perde o marido e a casa, os filhos são distribuídos entre familiares e abrigos. Enquanto o homem (preso) volta para um mundo que já o espera, ela sai e tem que reconstruir seu mundo.” - Heidi Cerneka</i></p>					
<p>Diário do Centro do Mundo - 26/7/2012 http://www.diariodocentrodomundo.com.br/presas-que-menstruam-a-situacao-das-mulheres-nas-prisoas-brasileiras-por-luisa-gadilha/</p>					

	A	B	C	D	E
As mulheres em conflito com a lei tendem a ser mais penalizadas do que os homens em situação semelhante					
O sistema penal não distingue os sexos, pois não seria justo garantir tratamento diferenciado a uma pessoa somente por ela ser mulher					
A legislação ao desconsiderar as diferenças entre os gêneros não apenas legitima a dominação masculina como também a torna invisível					
<p>“Não há lei que fale literalmente que casais homoafetivos podem adotar. Se for interpretado que são pessoas capazes de serem postulantes da adoção independentemente da sua sexualidade, o processo é o mesmo. Ninguém vai deixar de adotar porque é separado, viúvo, solteiro, homossexual” - Fabiana Gadelha</p> <p>Em discussão - 31/7/2016 6h22 http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/adocao/relatos-reais-sobre-adocao/-a-adocao-feita-por-homossexuais-batalhas-e-vitorias-legais.aspx</p>					
	A	B	C	D	E
Todos podem adotar crianças, mas o ideal é que famílias tradicionais tenham preferências, pois deve-se visar o bem estar das crianças					
Embora a lei não impeça, o gênero e a sexualidade de uma pessoa podem determinar o sucesso ou não de um processo de adoção					
Sexualidades destoantes do padrão normativo hegemônico tendem a serem vistas como imorais					
<p align="center">3. Leia as frases a seguir e as classifique da seguinte forma:</p> <p>4 - Discordo completamente 3 - Discordo de alguns pontos 2 - Concordo em alguns pontos 1 - Concordo completamente 0 - Não sei responder</p>					
“Sou contra. Como explicarei para meu filho dois homens se beijando”					
“Lugar de mulher é onde ela quiser estar”					
“Homem de saia é legal só no carnaval”					
“É natural os homens mandarem”					
“Deus fez homem e mulher e assim deve ser”					
“Gênero e sexualidade são questões culturais e históricas”					
“Claro que ela merece tudo de bom. Ela é muito linda”					
“Estou falando de sexo, esposa é outra coisa”					
“Mulheres tem mais jeito com crianças”					
“Homens não conseguem controlar seus impulsos”					
“Não quero generalizar, mas alguns tipos de roupa desmerecem a mulher”					
“Homens e mulheres decentes não devem se preocupar com violência sexual”					
“Se a mulher não limpar a casa quem vai limpar?”					
“Homens tem mais jeito com números”					
“Gênero é como nos expressamos socialmente através do nosso corpo”					
“Homem é tudo igual”					
“A culpa não é dele, eu que sai sem avisar”					
“Sexualidade não é uma escolha”					

4. Participação em projetos, programas, atividades complementares	
Você cursou/cursa alguma disciplina optativa/eletiva	() Sim

	() Não
Se sim, algumas destas disciplinas abordavam as relações de gênero e sexualidade	() Sim. Qual(is) _____ () Não
Você participa/participou de algum projeto de extensão	() Sim () Não
Se Sim, alguns destes projetos debatia ou se preocupava com as relações de gênero e sexualidade	() Sim. Qual(is) _____ () Não
Você participa/participou de algum projeto de iniciação científica	() Sim () Não
Se Sim, alguns destes projetos debatia ou se preocupava com as relações de gênero e sexualidade	() Sim. Qual(is) _____ () Não
Você participa/participou de alguma organização social (ONG, coletivos, partido político)	() Sim. Qual(is) _____ () Não
Se Sim, algumas destas organizações debate ou se preocupa com as relações de gênero e sexualidade	() Sim. Qual(is) _____ () Não
Você participou/participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	() Sim () Não

5. Como você se posiciona em relação às afirmações abaixo, sendo 5 o grau de maior concordância:						
	0	1	2	3	4	5
Sempre me preocupei com relações de gênero e sexualidade						
Relações de gênero e sexualidade não fazem parte do meu dia-a-dia						
A convivência com a diversidade presente na universidade contribuiu para que eu modificasse minha visão sobre as relações de gênero e sexualidade						
A participação em grupos sociais (ONGs, coletivos...) que se preocupam com as relações de gênero e sexualidade foram fundamentais para meu entendimento destas relações						
Se não fosse o curso de Pedagogia possivelmente não me preocuparia com as relações de gênero e sexualidade						
As relações de gênero e sexualidade estão presentes em todos os lugares						
Houve uma disciplina específica que modificou minha visão sobre as relações de gênero e sexualidade						
Participo de grupos de iniciação científica que se preocupam com as relações de gênero e sexualidade						
A participação em projetos de extensão contribuiu para um entendimento maior das relações de gênero e sexualidade						

6. Motivações para a escolha do curso	
Você optou pelo curso de Pedagogia por qual motivo	() Por me identificar com o curso () Por exigência profissional

	<input type="checkbox"/> Por ser o curso um curso “fácil” <input type="checkbox"/> Por gostar de crianças <input type="checkbox"/> Por ser o curso que eu consegui nota suficiente para entrar <input type="checkbox"/> Outro. Especificar: _____
Após graduado/graduada você pretende atuar profissionalmente como	<input type="checkbox"/> Professor(a) <input type="checkbox"/> Coordenador(a) escolar <input type="checkbox"/> Supervisor(a) escolar <input type="checkbox"/> Administrador(a) escolar <input type="checkbox"/> Pedagogo(a) em ONGs, conselhos tutelares, ambulatórios, penitenciárias... <input type="checkbox"/> Pedagogo(a) em ações coletivas e sociais <input type="checkbox"/> Como não importa me preocupo com uma boa remuneração <input type="checkbox"/> Em outra área diferente de minha graduação <input type="checkbox"/> Não sei responder
Ano de ingresso no curso de Pedagogia	20____.

7. Visão do curso de Pedagogia						
Aponte seu nível de concordância, sendo 5 para um grau de maior concordância.						
	0	1	2	3	4	5
Pedagogia é um curso Feminino						
As relações de gênero e sexualidade são/foram assuntos abordados no curso						
Você considera que o curso de Pedagogia lhe proporcionou um olhar diferente para as relações de gênero e sexualidade						

8. Identificação	
Idade	<input type="checkbox"/> de 18 a 20 anos <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos <input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 35 anos <input type="checkbox"/> mais de 35 anos
Local de nascimento	<input type="checkbox"/> Brasil Estado (relação das UF) Município: _____ <input type="checkbox"/> outro país. Especificar: _____
Período do curso em que está matriculado(a)	____ período
Instituição em que cursou a maior parte do ensino fundamental ou equivalente	<input type="checkbox"/> escola pública <input type="checkbox"/> escola privada
Instituição em que cursou a maior parte do ensino médio ou equivalente	<input type="checkbox"/> escola pública <input type="checkbox"/> escola privada
Você mora em	<input type="checkbox"/> casa própria <input type="checkbox"/> casa alugada <input type="checkbox"/> casa cedida
Renda familiar bruta	<input type="checkbox"/> menos de 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> de 1 a 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> de 3 a 5 salários mínimos

	<input type="checkbox"/> de 5 a 7 salários mínimos <input type="checkbox"/> de 7 a 9 salários mínimos
Quantas pessoas moram com você	_____ - nº de pessoas.
Você mora com	<input type="checkbox"/> companheiro/companheira <input type="checkbox"/> filho(s)/filha(s) <input type="checkbox"/> pai <input type="checkbox"/> mãe <input type="checkbox"/> irmão(s)/irmã(s) <input type="checkbox"/> outros parentes <input type="checkbox"/> amigo(s)/amiga(s)
Em relação a gênero, como você se considera	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro. Especificar: _____
Profissão	
Escolaridade do pai	<input type="checkbox"/> ensino fundamental ou equivalente incompleto <input type="checkbox"/> ensino fundamental ou equivalente completo <input type="checkbox"/> ensino médio ou equivalente incompleto <input type="checkbox"/> ensino médio ou equivalente completo <input type="checkbox"/> ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> ensino superior completo <input type="checkbox"/> pós-graduação
Escolaridade da mãe	<input type="checkbox"/> ensino fundamental ou equivalente incompleto <input type="checkbox"/> ensino fundamental ou equivalente completo <input type="checkbox"/> ensino médio ou equivalente incompleto <input type="checkbox"/> ensino médio ou equivalente completo <input type="checkbox"/> ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> ensino superior completo <input type="checkbox"/> pós-graduação
Cor/raça	<input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> preta <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> amarela <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____
Religião/igreja em que foi criado	<input type="checkbox"/> cristã: <input type="checkbox"/> católica <input type="checkbox"/> protestante <input type="checkbox"/> pentecostal <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____ _____ <input type="checkbox"/> umbanda <input type="checkbox"/> candomblé <input type="checkbox"/> judaica <input type="checkbox"/> islâmica <input type="checkbox"/> budista <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____ <input type="checkbox"/> nenhuma

Religião/igreja que frequenta atualmente	<input type="checkbox"/> cristã: <input type="checkbox"/> católica <input type="checkbox"/> protestante <input type="checkbox"/> pentecostal <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____ _____ <input type="checkbox"/> umbanda <input type="checkbox"/> candomblé <input type="checkbox"/> judaica <input type="checkbox"/> islâmica <input type="checkbox"/> budista <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____ <input type="checkbox"/> nenhuma
Atividades de lazer	<input type="checkbox"/> Ouvir música <input type="checkbox"/> Reunir-se com os amigos <input type="checkbox"/> Ler livros <input type="checkbox"/> Fazer compras <input type="checkbox"/> Caminhar <input type="checkbox"/> Fotografia <input type="checkbox"/> Jogar jogos eletrônicos <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Cozinhar <input type="checkbox"/> Ir a restaurantes <input type="checkbox"/> Ir a bares <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____ <input type="checkbox"/> nenhuma
Em relação a sexualidade, como você se considera	<input type="checkbox"/> Heterossexual <input type="checkbox"/> Homossexual <input type="checkbox"/> Bissexual <input type="checkbox"/> Assexuado <input type="checkbox"/> Outro. Especificar: _____ _____
Você concorda em participar da segunda etapa desta pesquisa que consiste na realização de uma entrevista (presencial) com o pesquisador. Lembrando que todas informações fornecidas tanto na primeira quanto na segunda etapa são sigilosas e confidenciais.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim, indique seu e-mail e telefone	E-mail: _____ _____ Telefone: _____ _____

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista estruturada

FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES DE GÊNERO

Entrevista realizada com ___ discente do curso de Pedagogia-Licenciatura, _____, em _____ às _____, na sala _____, campus sede da UNIFAL-MG:

- De que forma o curso de Pedagogia, até este momento, te ajudou a refletir sobre tais questões?

1. Ser uma pessoa completa. A maternidade é uma dádiva maravilhosa, mas não seja definida apenas pela maternidade.
2. Fazer juntos. Pai é verbo tanto quanto mãe.
3. Ensinar que “papeis de gênero” são absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa porque você é menina.
4. Ter cuidado com o Feminismo Leve. É a ideia de uma igualdade feminina condicional. Ser feminista é como estar grávida: ou se é ou não se é. Ou você acredita na plena igualdade entre homens e mulheres, ou não.
5. Ensinar o gosto pela leitura
6. Questionar a linguagem. A linguagem é um repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos.
7. Casamento não é uma “realização”. O matrimônio não é algo que a mulher deva aspirar. Um casamento pode ser feliz ou infeliz, mas não é uma realização.
8. Não se preocupar em agradar. A questão é que a mulher é ensinada a ser agradável o tempo todo.
9. Ter senso de identidade.
10. Praticar exercícios, ser saudável e ter autoestima.
11. Questione o uso seletivo da biologia como razão para normas sociais em nossa cultura.
12. Conversar sobre sexo e desde cedo. Pode ser constrangedor, mas é necessário.
13. Apoiar os relacionamentos, romances acontecem.
14. Há opressão, mas oprimidos são humanos e não santos. Há mulheres que são machistas e há homens que não são misóginos.
15. Ensinar sobre diferenças

16. Se você entende que o curso ainda não discutiu esses temas, de que forma você considera que ele poderia fazer?
17. Para você o que é feminismo? O que você já leu sobre o tema?
18. Como você se sentiria cursando uma disciplina sobre Feminismo?
19. De que forma o curso de Pedagogia pode contribuir para a compreensão do papel da mulher na sociedade brasileira atual?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal de Alfenas. UNIFAL-MG
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 Alfenas/MG CEP 37130-000
 Fone: (35) 3299-1000 Fax: (35) 3299-1063



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "Formação docente e ressignificação das relações de gênero e sexualidade: uma análise do curso de Pedagogia da UNIFAL/MG".

Nome do Pesquisador Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Nome do Pesquisador pós-graduando: Diego Duarte Ribeiro

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e investigar o papel do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG para o processo de ressignificação das relações de gênero e sexualidade.
2. **Participantes da pesquisa:** Neste caso, será aplicado um questionário a todos os(as) discentes maiores de 18 anos, regularmente matriculados(as) no curso de Pedagogia - Licenciatura da UNIFAL-MG, que apresentarem interesse em participar da pesquisa. Depois do questionário, serão realizadas entrevistas com alguns desses sujeitos, em função do preenchimento de características definidas no projeto de pesquisa.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você permitirá que o pesquisador Diego Duarte Ribeiro possa coletar as informações necessárias ao desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado. É importante frisar que você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas após a aplicação dos questionários em local a ser definido de acordo com a disponibilidade do entrevistado(a).
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. O(a) participante da pesquisa poderá interromper o preenchimento do questionário ou a realização da entrevista, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade caso se sinta desconfortável, incomodado(a) ou considere as questões evasivas.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua para a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores(as).
8. **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG CEP 37130-000
 Fone: (35) 3299-1000 Fax: (35) 3299-1063



Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

 Nome do Participante da Pesquisa

 Assinatura do Participante da Pesquisa


 Assinatura do Pesquisador


 Assinatura do Orientador

Pesquisador Principal: DIEGO DUARTE RIBEIRO

Contatos (35) 99121-1042 / (35)99110-3864

Demais pesquisadores: ANDRÉ LUIZ SENA MARIANO

Contatos (35) 99190-6054 / (35) 99715-9131

Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Centro – Alfenas/MG.

Contato (35) 3299-1318

ANEXO

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação docente e ressignificação das relações de gênero e sexualidade: uma análise do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG

Pesquisador: Diego Duarte Ribeiro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58950016.8.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.725.525

Apresentação do Projeto:

Esse é um projeto de pesquisa de nível de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFAL-MG. O projeto é intitulado: "Formação docente e ressignificação das relações de gênero e sexualidade: uma análise do curso de pedagogia da UNIFAL-MG". O projeto tem por tema o papel do curso de pedagogia da UNIFAL-MG no processo de ressignificação das relações de gênero e sexualidade entre seus e suas discentes maiores de 18 anos matriculados no 2º/2016.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo investigar o papel do curso de pedagogia da UNIFAL-MG, suas contribuições e impedimentos, para a ressignificação das relações de gênero e sexualidade. Nesse sentido, pretende compreender como as relações de gênero e sexualidade são enfocadas, vivenciadas, adquirem sentido e são ressignificadas durante a graduação do curso de pedagogia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O proponente indica que os riscos são mínimos para o desenvolvimento da pesquisa. E se compromete a interromper o processo de investigação se os entrevistados se sentirem maculados de alguma maneira. Como benefício o proponente indica que o conhecimento produzido a partir da coleta de dados pode contribuir para o debate de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-000
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.725.525

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está fundamentada nas teorias de gênero. O proponente utiliza com propriedade autores que tratam e problematizam questões de gênero e a construção da masculinidade e feminilidade. A teoria esta de acordo com o tema proposto.

A metodologia da pesquisa combina técnicas quantitativas e qualitativas. Como a amostra é de 153 pessoas, destes 146 alunas do 2º/2016 do curso de pedagogia e 7 alunos, no primeiro momento um questionário com 8 conjuntos de perguntas será aplicado. No segundo momento, dependendo da disponibilidade dos entrevistados, uma entrevista semi-estruturada, qualitativa, será programada e desenvolvida. Além disso, o proponente pretende analisar o Projeto Político Curricular do curso de Pedagogia. A parte quantitativa receberá uma análise estatística. A parte qualitativa receberá uma análise hermenêutica. Creio que o cronograma está de acordo com as etapas propostas e é exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O proponente apresenta a folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos devidamente preenchida e assinada. Apresenta o termo de anuência solicitando acesso ao PPC e a realização da pesquisa na Unifal assinada pelo proponente, seu orientador e pela pro-reitora de graduação da Instituição. Apresenta o Termo de consentimento livre e esclarecido com todas as indicações e informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Apresenta o projeto detalhado com o cronograma em anexo. Apresenta também os questionários a serem aplicados aos discentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_767744.pdf	20/08/2016 11:28:05		Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	20/08/2016 11:25:17	Diego Duarte Ribeiro	Aceito
Outros	Questionario.pdf	20/08/2016 11:24:26	Diego Duarte Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetodePesquisaPPGE.pdf	20/08/2016 11:24:00	Diego Duarte Ribeiro	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.725.525

Investigador	ProjetodePesquisaPPGE.pdf	20/08/2016 11:24:00	Diego Duarte Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/08/2016 11:22:16	Diego Duarte Ribeiro	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_UNIFALMG.pdf	17/08/2016 18:43:48	Diego Duarte Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/08/2016 11:27:43	Diego Duarte Ribeiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 13 de Setembro de 2016

Assinado por:
Marcela Filié Haddad
(Coordenador)