

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JANAINA DE SOUZA BUJES

**Histórias da Literatura e da Realidade:
debatendo sobre as Violências de Gênero no Ensino Médio Técnico.**

Porto Alegre
2022

JANAINA DE SOUZA BUJES

**Histórias da Literatura e da Realidade:
debatendo sobre as Violências de Gênero no Ensino Médio Técnico.**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rochele Fellini Fachinetto

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Bujes, Janaina de Souza
Histórias da Literatura e da Realidade: debatendo
sobre as Violências de Gênero no Ensino Médio Técnico.
/ Janaina de Souza Bujes. -- 2022.
74 f.
Orientadora: Rochele Fellini Fachinetto.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Violência de Gênero. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Educação Básica. 4. Ensino Técnico. 5. Direitos
Humanos. I. Fachinetto, Rochele Fellini, orient. II.
Título.

JANAINA DE SOUZA BUJES

**Histórias da Literatura e da Realidade:
debatendo sobre as Violências de Gênero no Ensino Médio Técnico.**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciada em Ciências Sociais.

Banca Examinadora em 17 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rochele Fellini Fachinetto – Orientadora (Departamento de Sociologia – UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Fernanda Bestetti de Vasconcellos (Departamento de Sociologia – UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Fabiene de Moraes Vasconcelos Gama (Departamento de Antropologia – UFRGS)

*De amargo
basta
o amor*

*Agridoce,
ela disse*

*Mas a mim
pareceu amargo*

“Açucareiro”

*Ana Martins Marques
2011, p.13.*

Agradecimentos

Agradeço à UFRGS, universidade pública federal, através da qual pude construir uma trajetória acadêmica e acessar diversos espaços de formação e de produção de conhecimentos sérios, sólidos e de qualidade. Por me proporcionar o privilégio de conhecer o mundo, seja no sentido metafórico, através das aulas, seja de forma literal, através de intercâmbio, participação em Congressos e Cursos, com bolsa e custeio de despesas de viagem. Ao seu corpo de professoras(es), servidoras(es), funcionárias(os) terceirizadas(os) e colegas que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional; à equipe da secretaria e da COMGRAD, fundamentais no auxílio com os trâmites burocráticos ao longo dos estudos.

Agradeço à minha orientadora, professora Rochele Felini Fachinetto, por sua acolhida afetuosa e por aceitar fazer comigo mais este percurso de pesquisa, dando todo o apoio e auxílio necessários. Agradeço à professora Fernanda Bestetti pelo carinho, amizade e confiança que deposita em mim. Agradeço à professora Fabiene Gama pela generosidade com que sempre me acolheu, pelo estímulo ao meu gosto pela Antropologia. Pela inspiração e referência que mulheres como vocês despertam nas estudantes para seguirmos na academia, também sou grata a vocês por aceitarem ler e dialogar sobre este tema, ao integrar a banca de arguição e de avaliação deste trabalho.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por me acolher para a realização do Estágio Docente Obrigatório II; a minha supervisora, professora Helena Patini Lancellotti, pelo carinho com que me recebeu e com a qual pude aprender, em um espaço horizontal, a construir coletivamente em sala de aula. Agradeço a cada estudante das turmas onde realizei o estágio, pois pude aprender com elas e eles que, mesmo os temas mais “pesados” podem ser problematizados de forma “leve” e sem que isso signifique perder a seriedade das reflexões.

Às colegas que me incentivaram e inspiram a seguir seus passos, Aline Adams, Carolina Trindade, Isabel Tedesco, Luciana Delgado, Maitê Gil, Mariana Ost e Rafaela Drey.

Aos colegas das Ciências Sociais, agradeço pelos espaços de trocas, afetos, diálogos e apoio nas mais diversas situações. Às amigas e ao suporte que tive ao longo da minha caminhada de pesquisa e escrita deste trabalho, agradeço pela acolhida, confiança e apoio, fundamentais para a finalização desta etapa. Em especial aos meus interlocutores de diferentes questões Lucas Besen, Sara Guerra e Helena Lancellotti.

Agradeço especialmente à Carolina Trindade, Clóvis Bujes e Juliane Farina pela escuta, paciência e por todo apoio nesta trajetória.

A minha família, agradeço por tudo, com a maior grandeza do que nesta palavra possa caber. Em especial, à tia Eva (*in memoriam*), a quem dedico este trabalho.

RESUMO

A violência contra a mulher possui raízes históricas na sociedade brasileira e esta realidade está presente em diferentes situações e práticas cotidianas. Diversas pesquisas mostram que meninas, adolescentes e mulheres vivenciam experiências de violência de gênero desde muito cedo e, não raras vezes, no âmbito doméstico e familiar. A partir de uma experiência didático-pedagógica entre estudantes da Educação Profissional Técnica de nível médio, em Porto Alegre/RS, este trabalho aborda a importância do debate sobre violência de gênero na Educação Básica, a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos e com base na legislação de educação, vigente no país. O estudo busca conhecer as perspectivas de estudantes do ensino médio profissional acerca da igualdade de gênero e se veem importância no debate sobre violência de gênero na educação básica. A pesquisa pretende suscitar a reflexão sobre as relações sociais de gênero, através de atividades pedagógicas elaboradas em conjunto com estudantes da educação básica. Esta proposta parte do referencial teórico das Ciências Sociais, dos Estudos de Gênero e Feministas e visa o fortalecimento da perspectiva de igualdade de gênero e do respeito aos direitos das mulheres contribuindo, assim, para a formação da cidadania das pessoas participantes, enquanto protagonistas de seus direitos e deveres. Como metodologia, a pesquisa utiliza a pesquisa-ação, buscando suscitar a reflexão sobre Violências de Gênero através de atividades elaboradas no formato de Oficina Pedagógica. Entre os resultados, podemos verificar que os conhecimentos construídos coletivamente nos encontros mobilizaram as pessoas envolvidas na atividade, as quais identificaram e questionaram uma série de práticas sociais sexistas e violências de gênero nas suas reflexões críticas. A proposta foi plenamente satisfatória e possui excelente potencial como material educativo, na medida em que pode estimular não só as pessoas participantes a serem multiplicadoras das reflexões produzidas ao longo da Oficina, mas também pode ser desenvolvida em outros espaços escolares e nas comunidades de que fazem parte.

Palavras-chave: Violência de Gênero. Práticas Pedagógicas. Educação Básica. Ensino Técnico.

ABSTRACT

Violence against women has historical roots in Brazilian society and this reality is present in different everyday situations and practices. Research shows that girls, adolescents, and women experience gender-based violence from an early age—often in the domestic and family spheres. In a didactic-pedagogical experience with high school students of Technical Professional Education in Porto Alegre/RS, this work focuses on the importance of the gender violence debate at Basic Education level, from a Human Rights Education perspective. The study intends to understand professional high school students' perspectives on gender equality and whether they see importance in gender-based violence debate in basic education. This research intends to know social relations perspectives on gender through pedagogical activities elaborated together with basic education students. This proposal is based on Social Sciences, Gender and Feminist Studies theoretical framework, and aims to strengthen gender equality and respect for women's rights. It intends to contribute to the formation of citizenship of the participating people, as protagonists of their rights and duties. This research uses action research as a methodology, seeking to raise awareness on Gender Violence through activities developed as Pedagogical Workshops. As a result, we can verify that the knowledge collectively constructed in the meetings mobilized the people involved in the activity, who identified and questioned a series of sexist social practices and gender violence in their critical reflections. The proposal was fully satisfactory and with excellent educational potential, which can encourage participants to be multipliers of the reflections produced throughout the Workshop, beyond the school space, in other social groups and in the communities to which they belong.

Keywords: Gender-based Violence. Pedagogical practices. High School. Technical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Cartomante (Grupo 1)	48
Figura 2 – A Cartomante (Grupo 2)	49
Figura 3 – A Língua do P (Grupo 5).....	50
Figura 4 – Venha ver o Por do Sol (Grupo 5).....	51
Figura 5 – Venha ver o Por do Sol (Grupo 6).....	52
Figura 6 – Uma questão de Educação (Grupo 7).....	53
Figura 7 – Porém Igualmente (Grupo 8).....	54
Figura 8 – Porém Igualmente (Grupo 8).....	54
Figura 9 – Maria (Grupo 10)	55
Figura 10 – Maria (Grupo 11)	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados coletados no Questionário de Avaliação da Atividade	60
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2.1	VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: UM DEBATE (AINDA) URGENTE	16
2.2	CONSTRUINDO UM ENFOQUE TEÓRICO SOBRE VIOLÊNCIAS DE GÊNERO	19
2.2.1	Estudos Sociais de Gênero.....	21
2.2.2	Violências baseadas em Gênero	27
3	A OFICINA PEDAGÓGICA: “HISTÓRIAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO: FICÇÃO OU REALIDADE?”	37
3.1	Escrever uma Oficina: Referenciais Teóricos e Metodológicos.....	37
3.2	Desenhar uma oficina: A estrutura da proposta.....	40
3.2.1	Primeira Etapa: Violência na Sociedade Brasileira	42
3.2.2	Segunda Etapa: Violência interpessoal nas relações de gênero.....	43
3.2.3	Terceira Etapa: Violências de gênero contra as mulheres.....	44
3.2.4	Quarta etapa: Partilhando Histórias	45
3.3	Quem conta um conto: Resultados da Oficina	45
3.3.1	Histórias de Violência de Gênero: Ficção ou Realidade?.....	47
3.3.2	Avaliação da Sequência Pedagógica.....	58
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	69
	ANEXOS	76

INTRODUÇÃO

Em 11.10.2016, uma reportagem noticiava que o “Brasil é o pior país da América do Sul para ser menina”¹. Segundo relatório da ONG internacional “*Save the Children*”, o país figurava entre as últimas posições do ranking de um estudo que avaliou e levou em consideração questões que comprometem o bom desenvolvimento e independência das meninas. Dos 144 países pesquisados, o Brasil estava na 102ª posição do ranking, atrás de todos os países da América do Sul e de países em desenvolvimento como Índia, Costa Rica e Timor Leste. Entre os temas avaliados encontravam-se o casamento na infância e na adolescência, a gravidez precoce, a baixa representatividade feminina na política e no acesso à educação básica, com baixo índice de conclusão do Ensino Médio.

Para reduzir os problemas centrais apontados no relatório, o estudo sugeria como medidas eficazes um maior investimento em políticas públicas para diminuição da desigualdade de gênero para assegurar mais oportunidades às meninas e jovens do país. Entre elas, a ampliação do acesso à educação e à saúde, além de garantir maior espaço de participação das mulheres na esfera política e nas ações civis, para fortalecer a autonomia e diminuir o tratamento desigual decorrente de práticas, relações sociais, leis e visões sexistas.

Ao olharmos para um levantamento de dados realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e compilado na segunda edição do estudo “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” (BRASIL, 2021), temos um recorte da realidade da desigualdade de gênero no país. De acordo com a pesquisa realizada em 2019, apesar das mulheres serem a maioria na população brasileira (51,8%) e as mais escolarizadas (76,4%), é considerável a inferioridade da sua inserção profissional e os rendimentos delas, quando na comparação com os homens. Na vida política, as mulheres foram eleitas somente em 16% dos cargos para vereadores e representam 7,1% entre os cargos ministeriais no país, em 2020. Pequenos avanços foram percebidos no estudo, sobretudo nas áreas da saúde e dos direitos humanos, representados pelo aumento da expectativa de vida e a redução do casamento de menores de idade. No entanto, o relatório do IBGE chama a atenção para as dificuldades encontradas pelas mulheres com relação aos indicadores de violência no país.

A violência de gênero é um indicador que sinaliza outra faceta da desigualdade entre mulheres e homens na sociedade brasileira. Isso porque, embora os homens sejam mais vitimados em crimes de homicídio, estes eventos estão diretamente relacionados aos conflitos

¹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-o-pior-pais-da-america-do-sul-para-ser-menina-diz-relatorio-20270607>. Acesso em: 26.06.2021.

decorrentes da criminalidade e da violência no espaço urbano. Em 2020, cerca de 50.003 pessoas foram vítimas de mortes violentas intencionais, sendo que 91,3% eram do sexo masculino, 54% eram jovens, 76,2% eram negros e em 78% dos casos foram vítimas de arma de fogo. Por outro lado, quando se trata de mulheres assassinadas, 74,7% têm idade entre 18 a 44 anos, 61,8% são mulheres negras e a maioria das ocorrências está relacionada à violência de gênero que é perpetrada por companheiros, ex-companheiros ou parentes próximos (89,8%), no ambiente doméstico ou familiar, 55,1 % vitimadas por arma branca (FBSP, 2021).

Considerando nosso contexto social, a partir dos dados sobre a desigualdade de gênero e de violência contra a mulher, podemos afirmar que a violência baseada em gênero é uma questão de relevância, não só para as Ciências Sociais, mas para a sociedade em geral. E como a escola tem um papel fundamental para despertar a reflexão e o exercício da cidadania, esta problemática merece ser amplamente debatida na educação básica.

Tomando estes pressupostos como ponto de partida, este trabalho apresenta uma experiência pedagógica na qual propõe uma reflexão sobre a temática da Violência no ensino das Ciências Sociais na Educação Básica, a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Para a realização desta proposta, tomo como objeto de abordagem a Violência baseada no Gênero para construir um “(re)pensar junto” com estudantes da Educação Básica sobre a questão das desigualdades de gênero e as práticas sociais que possam constituir (ou mesmo reforçar) atitudes sexistas ou violentas contra as mulheres.

A motivação para este trabalho partiu do meu interesse em problematizar a Violência de Gênero na Educação Básica, durante o meu Estágio Obrigatório da Licenciatura entre estudantes do ensino médio técnico, de uma escola situada em um bairro periférico da cidade de Porto Alegre, RS. Para isso, no curso da Unidade Pedagógica na qual fiquei responsável por ministrar as aulas, propus trabalhar os conceitos que abordam as relações de gênero e as questões relativas à violência contra a mulher, finalizando as atividades com a realização de uma Oficina Pedagógica. Deste modo, este trabalho apresenta o percurso de elaboração e realização das atividades com duas turmas de Ensino Médio Técnico. Como questionamentos norteadores desta trajetória, faço as seguintes perguntas: De que maneira podemos abordar a temática da igualdade de gênero e da violência contra a mulher entre estudantes do Ensino Médio Técnico? Eles veem pertinência e necessidade deste debate na escola? Quais as percepções as estudantes e os estudantes trazem desta temática?

A partir destas indagações busco elaborar uma abordagem pedagógica que permita, por um lado, abrir um espaço de reflexão sobre a temática e, por outro, conhecer a perspectiva de estudantes do ensino médio acerca da violência de gênero e a importância desta discussão entre tais estudantes. De maneira específica, propor uma atividade pedagógica na qual possamos refletir e elaborar, conjuntamente, nossas percepções sobre igualdade nas relações de gênero e violência contra a mulher, entre estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em Porto Alegre, RS.

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica e pretende, entre as suas finalidades, proporcionar um aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos ao longo de toda a trajetória escolar das pessoas estudantes. Esta formação visa preparar a pessoa para o exercício da cidadania, da autonomia intelectual, do pensamento reflexivo, crítico e ético, garantindo com isso, o seu desenvolvimento pleno, conforme previsto no art. 35 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN).

Amparada em dados de pesquisas e referenciais teóricos das Ciências Sociais, esta proposta busca provocar a reflexão sobre as relações sociais de gênero através de atividades pedagógicas elaboradas em conjunto com estudantes da educação básica. Está voltada, também, para o fortalecimento das noções de igualdade de gênero e do respeito aos direitos das mulheres. Tomando como base o atual contexto social em que vivemos, os dados sobre a desigualdade de gênero e de violência contra a mulher, divulgados na mídia, em pesquisas científicas e relatórios institucionais, parto da ideia de que a desigualdade de gênero é uma realidade que está presente em diversos espaços sociais, nas relações e nas práticas cotidianas das pessoas.

Neste sentido, espero que os conhecimentos construídos coletivamente, ao longo das aulas, possam mobilizar as pessoas envolvidas na atividade, para que elas possam vir a ser multiplicadoras das reflexões produzidas ao longo deste trabalho, para além do espaço escolar, em outros grupos e nas comunidades de que fazem parte. Além disso, penso que os materiais produzidos e mobilizados para a realização deste trabalho podem contribuir como um referencial de inspiração para educadores da área, na realização de atividades pedagógicas que busquem articular o debate sobre violência e marcadores sociais de diferença, para refletir sobre seus efeitos e, principalmente, as formas de enfrentá-los.

Partilho da perspectiva de que diferentes formas de violências (entre elas, a violência contra a mulher) possuem raízes históricas na sociedade brasileira, que nossa experiência com a violência de gênero é experienciada desde muito cedo e, não raras vezes, os primeiros

contatos ocorrem no âmbito doméstico e familiar. Por isso, entendo o debate desta temática como fundamental no espaço escolar, inclusive porque pode fazer emergir as diferentes percepções e experiências acerca da violência, possibilitando conhecê-las e colocá-las em perspectiva.

Com o apoio das reflexões e análises das Ciências Sociais e os Estudos Sociais de gênero, juntamente com casos narrados nos textos literários e outros recursos pedagógicos, acredito que a abordagem das questões de violência de gênero pode ser integrada ao currículo da educação básica, no ensino das Ciências Sociais (mas não só!). Esta proposta se inscreve como uma contribuição para uma formação crítica, reflexiva e voltada para o respeito à igualdade de gênero e à diversidade dos modos de existir no mundo.

A este respeito Maria Victoria Benevides Soares (2004) esclarece que

igualdade não significa homogeneidade. Daí, o direito à igualdade pressupõe – e não é uma contradição – o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, portanto, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal, nós podemos ser muito diferentes; (SOARES, 2004, p. 62-63)

Alinhada com esta perspectiva, adoto uma concepção de educação inspirada em Paulo Freire (1981) e em bell hooks (2013), quando busco nortear minhas práticas desde uma pedagogia libertadora, que pressupõe considerar as pessoas como parte do processo educativo e de produção do conhecimento, pois educadoras aprendem com as pessoas educandas enquanto ensinam. É preciso uma ruptura com uma “educação bancária”, elitista, autoritária e reprodutora de uma lógica social injusta e desigual, voltando-se para a ideia de uma pedagogia da autonomia, dialógica, inclusiva, questionadora e reflexiva; que prioriza o debate democrático e que respeita as diversas vivências, experiências e concepções de mundo das pessoas educandas.

Como metodologia para a realização das atividades pedagógicas, o trabalho utiliza a abordagem da pesquisa-ação que enfatiza a construção coletiva de uma relação de aprendizagem a partir dos debates e reflexões coletivas. Com isso, a mediação entre a pesquisadora e participantes busca criar uma relação de trocas entre os saberes formais, “técnicos” ou “acadêmicos”, com os saberes informais, isto é, das “práticas”, vivências e experiências das pessoas participantes. Este fluxo constante de informações, além de

dinamizar as práticas de investigação e discussões, contribui para a aprendizagem de todas as pessoas envolvidas, com os quais se busca estabelecer as trocas e aprendizagens da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

Apresentadas as diretrizes da proposta, o trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, apresento as abordagens legal, teórica e conceitual a partir das quais elaborei as atividades didáticas e desenvolvi os materiais de apoio que serviram de base para a execução de uma oficina pedagógica. A ideia de fomentar o debate sobre Violências baseada em Gênero inicia com a abordagem à noção de violência para, a seguir, tratar do conceito de gênero, situando historicamente o desenrolar destas ideias junto a algumas concepções teóricas e estudos de gênero selecionados. A seguir, partimos para as questões ligadas às violências de gênero e alguns mecanismos legais de proteção às mulheres no Brasil. Longe de esgotar a análise, a proposta parte de um recorte temático, a partir do qual fiz um esforço para traçar um breve panorama do vasto campo de estudos sobre a violência de gênero no país, tentando situá-lo no seu diálogo com os movimentos feministas e das lutas das mulheres por terem seus direitos reconhecidos e protegidos.

Para a execução das atividades didáticas, foi elaborada uma ação pedagógica (Oficina) realizada com duas turmas de estudantes do 4º ano da Educação Profissional Técnica de nível médio, de uma Instituição Federal situada na cidade de Porto Alegre. A oficina foi estruturada com uma abordagem transversal da temática, ao propor a integração de duas áreas do conhecimento que compõem o itinerário formativo: as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a de Linguagens e suas Tecnologias. Na realização da atividade, mobilizo as reflexões das Ciências Sociais a partir de contos literários, para estimular a leitura e uma reflexão crítica sobre a questão da violência de gênero na nossa sociedade. Assim, tomamos os “casos” trazidos pela Literatura como representações da realidade e base para provocar os debates nas turmas. A forma como foram organizados os encontros de realização desta oficina e alguns resultados observados são apresentados na segunda parte do trabalho.

Por fim, mas não menos importante, é preciso abordar o contexto no qual estive situada ao longo desta trajetória. Este trabalho foi delineado e executado fora do espaço-tempo típico das salas de aula convencionais e nos moldes tradicionais da escola. Ele foi idealizado e realizado ao longo da minha experiência de Estágio Docente Obrigatório em Ciências Sociais I e II, etapa final da formação na Licenciatura. A realização das atividades apresentadas neste trabalho ocorreu ao longo do semestre 2021/1, mas se deu na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em função da situação de emergência sanitária global

decorrente da pandemia de SARS-COV2, conforme a Resolução interna do CEPE nº 025/2020.

Assim, todas as interações e atividades relacionadas ao estágio docente, incluindo as práticas pedagógicas que apresento ao longo do estudo, foram realizadas na modalidade remota, isto é, de forma não-presencial e sem o uso e a presença nas instalações da escola. Os equipamentos, recursos e instalações utilizadas para o desempenho das atividades foram os meus próprios e os de cada estudante, conforme o contexto de distanciamento social imposto pela pandemia. Este contexto demandou um outro aprendizado, para além dos ensinamentos construídos ao longo do curso; um outro “ser” e “estar” estudantes e professoras a nós, como a todas as pessoas, mundialmente. Sobre estes desafios e seus desdobramentos, falarei nas Considerações Finais.

PARTE 1

2.1 VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: UM DEBATE (AINDA) URGENTE

No Brasil, a violência de gênero é uma temática recorrente nos noticiários e jornais locais. Segundo reportagem de novembro de 2018, feita pelo jornal “El País”², “na América Latina, nove mulheres são assassinadas por dia, vítimas de violência de gênero. A região, segundo um relatório da ONU Mulheres, é o local mais perigoso do mundo para elas, fora de uma zona de guerra”.

Em suas diversas manifestações, a violência baseada em gênero está distribuída nas diferentes esferas das relações sociais. De acordo com os dados compilados pelo Atlas da Violência (FBSP, 2019), a violência letal contra mulheres no Brasil sofreu um aumento expressivo durante o período de 2007 a 2017, sendo que, no último ano desta série, o aumento foi de 6,3%, em relação ao ano anterior (2016), na média nacional. Isso significa que, somente em 2017, foram 4.936 mulheres mortas, o que representa 13 vítimas por dia no país ou 4,7 mulheres mortas a cada 100 mil habitantes. Esta taxa veio em uma crescente de 20,7% ao longo destes dez anos, na medida em que 2007 eram 3,9 mulheres assassinadas por grupo de 100 mil mulheres.

Quando realizamos esta análise considerando a variável cor/raça, os dados são significativos: temos que 66% das vítimas (em torno de 3.288 mulheres) são pretas e pardas, em 2017. Outro fato relacionado às questões de cor/raça chama a atenção nesta pesquisa: enquanto houve um aumento de 4,5% de assassinatos de mulheres não negras (brancas, amarelas e indígenas), entre as mulheres negras (pretas e pardas) o aumento foi de 29,9% a cada 100mil habitantes, no período de 2007 a 2017. Vemos, com isso, que a violência de gênero atinge as mulheres de maneira desigual, conforme sua cor/raça.

De acordo com a Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180)³, entre 2018 e 2019 houve um aumento de 7,95% nas denúncias por violência doméstica e familiar no Brasil. Do total de denúncias feitas, mais de 61% são de violência física, seguida de violência moral (19,85%) e tentativas de feminicídio (6,11%). Conforme um levantamento realizado pela “Folha de São Paulo”⁴, em 2018 no Brasil, foram registrados 1.222 casos de mulheres vítimas

² El País Brasil. América Latina é a região mais letal para as mulheres. 27 nov. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/actualidad/1543075049_751281.html> Acesso em 15.10.2021.

³ Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/05/central-de-atendimento-a-mulher-registrou-1-3-milhao-de-chamadas-em-2019>> Acesso em 15.10.2021.

⁴ Folha de São Paulo. Feminicídio cresce no Brasil e explode em alguns estados. 22 fev. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/feminicidio-cresce-no-brasil-e-explode-em-alguns-estados.shtml>> Acesso em 15.10.2021.

de feminicídio (uma média 3 a 4 vítimas por dia), com um aumento de 7,3% dos casos em 2019. Na maioria deles, elas foram mortas por seus companheiros ou ex-companheiros, vítimas de violência de gênero, no espaço doméstico ou familiar. Ou seja, mesmo no lar, não existe um espaço seguro para meninas e mulheres.

Uma questão importante que é trazida pelo Atlas da Violência (FBSP, 2021) diz respeito aos dados coletados e as possíveis subnotificações nos casos de morte de mulheres. Segundo o relatório, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil em 2019 e este número representa uma redução de 17,3% nos números absolutos registrados no ano de 2018. No entanto, o relatório sinaliza que esta “notícia aparentemente positiva” deve ser analisada com ressalvas, considerando que neste mesmo período houve um aumento expressivo de mortes violentas cuja causa fora indeterminada. Para termos uma dimensão do que isso significa nos casos de mortes de mulheres, enquanto houve o registro de 3.737 casos com causa especificada (incluindo-se homicídio, feminicídio, acidentes ou suicídio), havia outras 3.756 mulheres mortas sem indicação da causa, o que representa um aumento de 21,6% de casos em relação ao ano de 2018.

Com o contexto de emergência sanitária causada pela pandemia de COVID-19, durante o ano de 2020, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública publicou três notas técnicas intituladas “violência doméstica durante a pandemia de COVID-19”, nas quais foram apresentados alguns dados preliminares sobre a violência doméstica e a notificação formal deles. Estas notas analisam os dados do período de março e abril de 2020, durante a pandemia, em comparação com o mesmo período do ano anterior. É possível observar, de forma geral, uma queda nas notificações formais de casos de violência doméstica, representadas pela queda dos registros de boletins de ocorrência policial os quais, também, parecem ter impactado na redução de medidas protetivas de urgência concedidas no período de 1 a 12 de abril de 2020, quando comparados ao mesmo mês do ano anterior.

No entanto, durante o mês de março de 2020, os registros de atendimentos de violência doméstica realizados pela Polícia Militar, através de chamados pelo Fone 190 cresceram, quando comparados aos registros do mesmo mês no ano anterior. Através do número 180, específico para denúncias de violência contra a mulher, houve um aumento de 27% das denúncias nos meses de março e abril, quando comparadas ao mesmo período do ano anterior. E considerando apenas o mês de abril de 2020, quando todos os estados do país já adotavam medidas de isolamento social, este aumento foi de 37,6% de registros, se comparado ao ano anterior (FBSP, 2020a).

Tais dados nos levam a refletir sobre as dificuldades de formalização e denúncia das situações de violência em um contexto pandêmico, no qual a residência da vítima é, ao mesmo tempo, local de isolamento social para proteção contra a COVID-19 e espaço no qual ela está vulnerável a sofrer violência de gênero. Nos casos de feminicídios, os números mostram um aumento de 28,2% de casos de feminicídio/homicídios de mulheres durante os meses de março e abril de 2020 (quando comparados ao mesmo período do ano anterior). Isso representa 143 mulheres mortas em 12 estados da federação, durante os dois primeiros meses de pandemia no país (FBSP, 2020a).

Na terceira edição do relatório tivemos uma modificação nos dados, o que requer uma análise com maior atenção. Isso porque, enquanto nos meses de março e abril de 2020 houve um aumento no percentual de mortes de mulheres classificadas como feminicídios em relação aos mesmos meses do ano de 2019, no mês de maio esse percentual caiu. Mas, novamente, tais resultados podem sinalizar duas situações: de que houve uma diminuição de casos ou que os casos não foram classificados como feminicídios (FBSP, 2020b).

A escolha pela abordagem desta temática reside na importância que ela adquire, seja por impactar diversos aspectos da vida das mulheres, seja por estar presente nas vivências cotidianas de algumas pessoas de maneira muito específica. Isso porque, se antes da pandemia de SARS-COV2 o cenário sobre a violência de gênero já era preocupante, com as medidas impostas pela emergência sanitária global — dentre as quais restrições de circulação no espaço público, regras de isolamento ou distanciamento social, ensino remoto, regime de teletrabalho, perda da renda para muitas pessoas e instabilidade econômica das famílias — os riscos de sofrer algum tipo de violência de gênero e, em especial, os relatos de violência doméstica e familiar tiveram um aumento significativo de casos (VIEIRA et. al., 2020; SILVA, 2020).

Frente a esta realidade, a inclusão destas questões no programa de ensino das Ciências Sociais na Educação Básica é fundamental. Sobretudo porque pode contribuir para fornecer instrumentos teórico-conceituais para compreensão desses fenômenos e para identificar suas causas e efeitos sociais. Além disso, refletir sobre violências de gênero nos permite desnaturalizar velhas noções do senso comum, mobilizar a reflexão crítica para questões prementes e possíveis transformações nas relações sociais. Conforme o Referencial Curricular de Sociologia (Lições do Rio Grande),

uma das principais finalidades do ensino da Sociologia no nível médio é contribuir para a construção da cidadania do educando, enquanto protagonista

de seus direitos e deveres, instrumentalizando-o para a compreensão de seu 'estar no mundo' com os outros e para a compreensão das principais transformações sociais contemporâneas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 91)

E alinhada às finalidades do ensino das Ciências Sociais na Educação Básica, a abordagem desta temática contribui para o fortalecimento das bases de uma sociedade democrática, no respeito à diversidade e na prevenção e resolução não violenta dos conflitos. É dever da escola, previsto legalmente, incluir nas suas atividades pedagógicas medidas que promovam a conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violências e discriminação, bem como incentivar ações destinadas a incentivar a cultura de paz nas escolas, conforme previsto na LDBEN (art. 12, IX e X da Lei 9.394/96).

Dentro desta perspectiva, a proposta didática que desenvolvo ao longo deste trabalho acolhe a ideia de uma cultura de respeito a todos os direitos individuais. Espero não só atender uma demanda de discussão de um problema social concreto, propondo reflexões e iniciativas que estimulem uma visão para a mudança social, mas também trazer uma pequena contribuição para uma formação voltada à educação em direitos humanos, ao fortalecimento da cidadania e de uma sociedade livre de discriminação, de acordo com as orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007).

2.2 CONSTRUINDO UM ENFOQUE TEÓRICO SOBRE VIOLÊNCIAS DE GÊNERO

Entre as temáticas caras às Ciências Sociais, isto é, aquelas sobre as quais teóricos e pesquisadores se debruçam desde a constituição da disciplina como área de conhecimento, o tema/problema da Violência é um fenômeno social fundamental. Sérgio Adorno (2017) trouxe uma importante contribuição para contextualização da violência no Brasil, a partir das nossas raízes históricas. Segundo o autor, alguns aspectos que constituem a sociedade brasileira fazem com que as relações sociais sejam, muitas vezes, violentas ou que se recorra às práticas violentas como forma de resolução de conflitos. Isso porque nossa sociedade caracteriza-se por ser altamente diferenciada, socialmente desigual e hierarquizada desde a sua formação. Neste cenário, a heterogeneidade das pessoas não é concebida como diversidade, tampouco é entendida como algo positivo; E a intolerância com as diferenças faz com que os conflitos, ou mesmo o convívio, tornem-se violentos de diversas formas (NONATO, 2015).

Para Adorno (2017), mesmo com o processo de democratização, ainda mantemos um nível de autoritarismo social que, aliado com a não redução das desigualdades sociais, reforça uma perspectiva de dominação ou uma postura autoritária para a submissão. Neste sentido,

seria possível traçar a história social da violência, a partir da história da nossa sociedade, na medida em que a violência é um dos traços (entre tantos outros) que a constitui.

Este contexto, não apenas dificulta o reconhecimento dos direitos de igualdade entre todas as pessoas, mas também não nos permite respeitar o outro e as suas diferenças, sem recorrer à força. As violências, que são múltiplas, ocorrem de diferentes modos e são utilizadas como forma de resolução de conflitos, mas também operam como uma linguagem nas relações sociais. Assim, na medida em que avançamos no reconhecimento de direitos através da formulação de leis e políticas públicas, ainda convivemos e temos de enfrentar altos graus de violência (explícitas ou simbólicas) nas nossas relações, muito em função deste “enraizamento social” do uso da violência (ADORNO, 2017).

Ao analisar este fenômeno social, vemos que o uso da categoria “violência” engloba uma série de representações e diferentes práticas, conflitos e interações complexas, de forma que podemos tratá-la como uma categoria nativa, performática e polissêmica, que opera de maneira descritiva. Um dos seus sentidos é utilizado para descrever a representação social do uso da força e da agressão (física ou simbólica) em uma relação social, para exercer poder.

A abrangência do sentido da violência está diretamente ligada à expansão da sensibilidade moral das sociedades ocidentais modernas, principalmente a partir da década de 1950 e com a experiência das duas guerras mundiais. A conceituação da violência está intrinsecamente relacionada com a noção de legitimidade do uso da força e com o monopólio do seu emprego legítimo; daí porque o seu sentido está em constante disputa, assim como a sua legitimidade. Em geral, a utilizamos na sua conotação negativa, na medida em que o monopólio do uso da violência pelo Estado (quando exercida nos limites da sua legitimidade) é invisibilizado e não é entendido como violência (MISSE, 2008).

Como categoria, a violência não possui um caráter explicativo em si, ela descreve um acontecimento, é parte do objeto. Se não sabemos (ou conseguimos) conceituá-la, podemos reconhecê-la, pela descrição. E em função da dificuldade de conceituação desta categoria — por tratar-se de um fenômeno social difuso, variável conforme os contextos e tempos em que ocorre, com diferentes percepções de suas manifestações e cujo sentido está em permanente disputa — é mais adequado falarmos em violências, no plural (PORTO, 2010; MISSE, 2016).

Para fins de transposição didática, utilizei a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), na qual a violência é entendida como “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento

prejudicado ou privação”. Esta definição caracteriza-se por ser bastante abrangente e englobar não apenas as violências físicas e sexuais, mas também, violências simbólicas, ligadas à ameaça ou à intimidação, que podem resultar danos emocionais psicológicos. Ou ainda, ao exercício de poder, omissão ou negligência, que possam estar relacionados com suicídios ou outros atos auto-infligidos.

Em 1996, a Organização Mundial da Saúde passou a considerar os atos de violência como um problema de saúde pública. Buscando abarcar suas diferentes manifestações, estabeleceu uma classificação a partir de três categorias mais amplas, que partem dos autores do ato violento. São elas: a) violência autodirigida, por atos de autoagressão; b) violência interpessoal, dividida em dois grupos: dos atos entre parceiros íntimos e familiares ou entre pessoas sem relação pessoal); c) violência coletiva, dividida em violência social, violência política e violência econômica. Este último tipo de violência pode relacionar-se com atos de grupos terroristas, guerras e conflitos armados, organizações criminosas, milícias ou ainda, a violência do próprio Estado, suas instituições e agentes públicos como hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias, judiciário etc. (DAHLBERG; KRUG, 2007).

A partir deste tema-problema gerador, suas características polissêmicas e de múltiplas manifestações, optei por realizar um recorte, escolhendo uma das tipologias de violência: a violência interpessoal. Para além da questão didática e do tempo limitado para a realização das atividades, a escolha que fiz da modalidade “Violência baseada em Gênero” não foi casual. Este recorte se deu não só pelos dados empíricos, que mostram a necessidade de olharmos criticamente para esta realidade, mas também pela importância de refletirmos e buscarmos medidas de enfrentamento e mitigação deste cenário na atualidade. Principalmente quando pensamos em políticas de prevenção às violências, através de uma perspectiva de educação em direitos humanos, articulada com os conceitos e as perspectivas das teorias sociais, para incorporar na educação básica as abordagens das recentes alterações legais, sobre as quais falarei a seguir.

2.2.1 Estudos Sociais de Gênero

Partindo de um panorama sobre a ideia de Violências — buscando reforçar sua dimensão de “conceito guarda-chuva”, cujo caráter polissêmico e complexo nos leva a pensá-lo sempre no plural e contextualizado — investi na abordagem dos conceitos de “Gênero” e “Violência de Gênero” amparada pelas teorias feministas e estudos sociais de gênero. Foi a

partir deste enfoque que elaborei o planejamento, os materiais didáticos e as reflexões que compuseram as bases teóricas da Oficina Pedagógica que desenvolvi ao longo das atividades do Estágio Docente.

As ideias, conceitos e teorias são criados em circunstâncias e tempos específicos, isto é, possuem uma história. De forma que é preciso contextualizar o surgimento destes conceitos para que façam sentido e sejam melhor compreendidos. O conceito de gênero surge no momento histórico em que as teorias sociais estão pensando na diferença sexual, na denominada “segunda onda” dos movimentos feministas. O termo Gênero aparece pela primeira vez em 1963, utilizado pelo psicanalista Robert Stoller, na expressão “identidade de gênero”, para distinguir a noção de sexo (relacionada aos atributos morfológicos do corpo e características de caráter biológico) de gênero (para referir-se às características e aos aprendizados ligados à cultura).

A partir da década de 1970, as teóricas feministas incorporaram a essa ideia inicial a dimensão do poder para afirmar que as diferenças produzidas na cultura, quando articuladas com as relações assimétricas de poder, geram as desigualdades experimentadas pelas mulheres. Assim, criaram o conceito de gênero que foi fundamental para a teoria social, uma vez que ele possibilita “desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultados dessas diferenças” (PISCITELLI, 2009, p. 119).

Foi a partir dos estudos de Gayle Rubin em 1975, que o conceito passa a ser amplamente utilizado nas Ciências Sociais. Na obra “O tráfico de mulheres, notas sobre a economia política do sexo” de 1975, a partir de ferramentas conceituais de Marx, Lévi-Strauss e Freud, a autora elabora o conceito de “sistema sexo-gênero”, que ela define como “uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais são satisfeitas” (RUBIN, 2017, p.11).

Usando a teoria do parentesco descrita por Lévi-Strauss para a sua reflexão, Rubin (2017) afirma que o sistema de troca de mulheres instaurado com a proibição do incesto é um exemplo de produção social do gênero e de como a sexualidade e a matéria biológica ligada à procriação (especificamente das mulheres) são apropriadas e moldadas pela organização social (cultura). A partir das reflexões da autora temos que o sistema sexo/gênero estabelece uma divisão sexual do trabalho que institui funções diferenciadas para homens e mulheres.

Isso se traduz, na diferença entre sexos em relações hierarquizadas conforme o gênero. Além disso, esta organização social baseada no tabu do incesto nos fala também do tabu da homossexualidade, ao instituir a noção de uma heterossexualidade obrigatória.

Reforçando esta perspectiva, Joan Scott (1995) propõe que o conceito de gênero seja entendido como uma categoria de análise que não apenas rejeite o caráter fixo e permanente da oposição binária entre homem e mulher, mas que agregue às reflexões a dimensão das relações de poder e uma historicização voltada para a desconstrução dos termos de diferença sexual nas relações sociais considerando suas especificidades. Para a autora, o “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21).

Inspirada pelas ideias de Foucault, ela vai além da perspectiva proposta por Rubin ao afirmar que o sistema de parentesco é apenas um dos domínios (dentre vários) onde o gênero pode ser mobilizado, pois o gênero é um saber-poder sobre as diferenças sexuais, “é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” que são produzidas de maneira complexa e cujos usos e sentidos emergem a partir de disputas políticas e relações de poder nas diferentes relações, tempos e sociedades. Este saber-poder sobre o corpo é um modo de ordenar o mundo, que é produzido em diversas relações e contextos discursivos, e perpassa as instituições, estruturas e práticas sendo, portanto, inseparável de toda organização social (SCOTT, 1994).

Através do conceito de gênero, as teóricas feministas destacaram o caráter cultural que compõe as construções de feminilidade e masculinidade, entre masculino e feminino, homens e mulheres, assim como a distribuição assimétrica de poder, presente nessas diferenciações sociais das pessoas. No entanto, este arranjo focado exclusivamente no gênero foi alvo de críticas, principalmente pelas feministas negras e decoloniais, pelo caráter universalizante desta categoria e por não dar conta de uma série de diferenças entre as mulheres.

Assim conceito de gênero deve ser entendido como uma das categorias que, aliada a outros marcadores sociais de diferença (como raça, etnia, classe social, deficiências, idade, orientação sexual, etc.), nos permite refletir sobre a produção de desigualdades sociais a partir destes diferentes atravessamentos e das múltiplas formas de violência que são produzidas dentro da lógica colonialidade do poder. Isto é, um fenômeno social mais amplo que surge de uma experiência histórica específica e engloba não apenas a dimensão racial ou colonial, mas envolve a própria geopolítica de produção do conhecimento, cujos efeitos são perceptíveis

desde as nossas subjetividades às nossas relações sociais (LUGONES, 2020). Rita Segato (1998) esclarece sobre as potencialidades que esta abordagem possui ao afirmar que

a reflexão sobre gênero, na verdade, trata de uma estrutura de relações e, portanto, diz respeito a todos, esclarecendo-nos sobre os meandros das estruturas de poder e os enigmas da subordinação voluntária em geral, além de originar um discurso elucidador sobre a implantação de outros arranjos hierárquicos na sociedade, ao nos permitir falar sobre outras formas de sujeição, sejam elas étnicas, raciais, regionais ou as que se instalam entre os impérios e as nações periféricas (SEGATO, 1998, p. 2).

Ao refletir sobre as teorias do gênero e teorias feministas, Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015) destacam que, geralmente, a história enfatiza apenas as perspectivas do Norte Global, deixando de lado os conhecimentos, arranjos de gêneros e debates de intelectuais das sociedades colonizadas. No entanto, é cada vez mais necessário incorporarmos os debates trazidos pelas teóricas feministas negras e pelas narrativas decoloniais do Sul Global, se quisermos compreender as análises de gênero como parte de uma economia política global do conhecimento, para que tenhamos uma abordagem mais democrática e alinhada com os diferentes contextos locais.

Para além dos debates científicos e das controvérsias “ideológicas” que o conceito de gênero suscita, ele nos diz muito sobre “experiência cotidiana, minuto a minuto, para a toda a população” (CONNELL, 2016, p. 16). É uma estrutura de práticas sociais que incidem sobre os corpos e que os posiciona histórica e politicamente.

A partir das décadas de 1990 e 2000, outros debates sobre a categoria de gênero recaem sobre a desnaturalização das ideias sobre a diferença sexual ao questionar o sexo como algo fixo. Este período marca o princípio de uma série de reflexões que contestam o sistema binário de gênero e a fixidez de classificações restritas a “homem” e “mulher”, sobretudo quando a natureza admite a ambiguidade dos corpos. Segundo Guita Debert e Maria Filomena Gregori (2008, p. 168)

se é possível dizer que a década de 1960 marcou definitiva e cabalmente a história política do ocidente – e as mudanças promovidas tiveram participação intensa dos vários movimentos libertários (entre os quais, o feminismo) –, a segunda metade dos anos de 1980 e os anos de 1990 inauguraram novos paradigmas no âmbito dos debates teóricos e acadêmicos que questionaram as teorias.

Esta nova Política do Gênero surge nos debates a partir dos movimentos ligados aos direitos sexuais de pessoas intersexo, transexuais e travestis, propondo que os debates sobre “masculino” e “feminino” não encerram os sentidos de gênero. Os efeitos desta proposta

recaem também sobre as questões ligadas à sexualidade e colocam as normas da heterossexualidade (baseadas neste binarismo) em questão. A principal referência destes estudos é Judith Butler (2003), que desmonta o esquema normativo que estabelecia uma coerência entre sexo (órgãos genitais femininos ou masculinos), gênero (identidade feminina ou masculina) e desejo sexual (heterossexual). As questões inicialmente propostas por Rubin (1975) são problematizadas e retomam sua força na esfera da política, quando denunciam que a coerência entre sexo, gênero e desejo, ou a fixidez deste arranjo, serve ao controle da sexualidade e da reprodução (via de regra das mulheres) servindo, assim, aos interesses da política da heterossexualidade obrigatória (PISCITELLI, 2009).

Com relação à identidade de gênero, Butler (2003, p. 200) elabora uma concepção de gênero como “uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos”. Essas performances são ações públicas, com dimensões temporais, coletivas e são realizadas de maneira estratégica para manter a estrutura binária de gêneros.

Judith Butler desmonta a estrutura binária sexo/gênero, quando afirma que não há uma identidade de gênero que precede as expressões de gênero, uma vez que a identidade é performativamente constituída. Isto é, ela se constitui exatamente no exercício das normas de gênero (conjunto de atos de gênero socialmente estabelecidos) as quais, sempre quando repetidas as afirmam ou trazem a possibilidade de subversão. Além disso, não há uma correlação direta entre um corpo/sexo e um gênero sobre o qual a performatividade ocorre. Isto implica considerar o corpo como uma superfície politicamente regulada, na medida em que a vinculação do sexo biológico a um determinado corpo é tão cultural quanto o gênero (RODRIGUES, 2012).

Assim, a ideia de gênero como constructo cultural que se dá com base no sexo (biológico) pode incorrer em uma dimensão enganadora (ou falaciosa, para usar os termos de Butler), na medida em que não desnaturaliza o sexo, nos seus termos binários “mulher” e “homem”, como uma categoria historicamente construída também. Neste sentido, o estudo de Thomas Laqueur (2001) situa entre os séculos XVIII e XIX a mudança na percepção dos sexos, que passam a ser entendidos em uma oposição baseada na morfologia corporal, que traduz a diferença sexual dos corpos em termos de desigualdade. Esta mudança veio ao encontro de uma série de transformações sociais e políticas daquele período, as quais impactaram o pensamento moderno ocidental. Para Butler (2003, p. 201)

o fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória.

A contribuição de Butler, ao propor o gênero como performativo, desprovido de uma essência ou de uma identidade vinculada a corpos específicos, trouxe outra possibilidade de pensar a relação sexo/gênero, para além da perspectiva binária de então. Na medida em que os usos e os sentidos dos conceitos não são fixos, mas considerados passíveis de redefinições ou reafirmações, tanto na sua produção quanto implementação, eles estão em disputa em um constante jogo de forças entre quem endossa uma ou outra perspectiva, o que nos leva a refletir sobre as diferentes “políticas do gênero” e o quanto este debate está relacionado, ora com propostas de afirmação à diversidade, ora querendo negá-la.

Uma das contribuições do debate proposto por Butler (2003) foi a de evidenciar os efeitos da política de gênero hegemônica, de que as pessoas que mantêm a “coerência” entre sexo, gênero e desejo (pessoas cisgênero, heterossexual) são entendidas como seres humanos “normais”, enquanto aquelas que apresentem alguma “dissonância” neste arranjo eram consideradas “anormais”, “menos humanas” ou seres abjetos. Com isso, ela expõe que a discriminação de gênero não recai somente nas mulheres, mas também sobre todas aquelas pessoas que escapam do arranjo heteronormativo, isto é, a população LGBTQIA+.

Ao contrário do que grupos conservadores afirmam, ao atacarem teóricas feministas acusando-as de professar uma “ideologia de gênero”⁵, as normas de gênero tal como as propostas pelas novas políticas de gênero, não pretendem estabelecer uma nova ordem na qual determinadas identidades de gênero, sexo ou orientação sexual deixem de existir. Mas, ao contrário, estas perspectivas visam ampliar a compreensão e o escopo de manifestação das diferenças, assegurando a todas as pessoas o reconhecimento de sua diversidade e das diversas formas de existir no mundo.

Imprescindível destacar que, propostas pedagógicas ou projetos de lei que visem interditar o debate sobre gênero e sexualidade na escola (como é o caso da ideologia “Escola sem Partido”, por exemplo) são inconstitucionais. Pois além de configurarem censura prévia, ao cercear o debate e a liberdade de ensinar, ferem a legislação que afirma ser dever do

⁵ Lia Machado (2016) define a chamada “ideologia de gênero” como uma leitura distorcida e equivocada das teorias de gênero em favor das pautas conservadoras, da defesa de uma suposta tradição brasileira baseada nos valores da família e da naturalização da heteronormatividade. Sobre a genealogia desta questão, ver MISKOLCI e CAMPANA (2017).

Estado promover políticas de igualdade e não discriminação, dentre elas a adoção de medidas educativas sobre gênero e sexualidade⁶.

2.2.2 Violências baseada em Gênero

No Brasil, os estudos sobre Violência de Gênero ganharam maior fôlego a partir da década de 1980 e a articulação entre pesquisadoras e acadêmicas com ativistas e mulheres que ingressaram na vida política foi fundamental para dar maior visibilidade à discussão do tema na arena pública e para fortalecer a luta das mulheres por reconhecimento dos seus direitos. Diferentemente da Europa e dos Estados Unidos, os movimentos feministas brasileiros contaram desde o seu surgimento com mulheres nas universidades, oriundas das classes médias ou das elites, as quais transitavam no exterior e promoviam o intercâmbio de conhecimentos das teorias e debates, mas também mantinham estreitas relações com o movimento social de mulheres, que estava preocupado com as questões ligadas às desigualdades sociais do país. Durante o período da década de 1970, esta pauta esteve fortemente atravessada pelas questões políticas ligadas à ditadura civil-militar, vigente naquele momento (PINTO, 2003).

Ao longo da década de 1980 houve uma maior presença de estudos de gênero nas Universidades, com a criação de centros de pesquisas e o ingresso de perfis mais diversos de pesquisadoras, algumas sem vinculações diretas com a militância em movimentos feministas. Este desenvolvimento contou com o financiamento de organizações internacionais, que viam no feminismo latino-americano um aliado para a “modernização” das sociedades locais, contribuindo para a ampliação das pesquisas na área.

Os estudos sobre a violência de gênero no Brasil começaram a ser desenvolvidos a partir da mobilização do movimento feminista em torno da temática da violência contra a mulher, especialmente voltada pela violência conjugal e doméstica. Esta temática ampliou o debate, antes restrito ao movimento feminista, possibilitando uma articulação política de enfrentamento da questão (CORREA, 2001).

Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999) classificaram os estudos sobre a violência de gênero no país em três grupos de abordagens. Partindo desta perspectiva, teríamos um

⁶ Neste sentido, o STF julgou três ações relativas à inconstitucionalidade de leis municipais que proibiram a abordagem sobre de gênero e diversidade sexual nas escolas ao longo de 2020. São as Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 457, 467 e 526, referentes às legislações dos municípios de Novo Gama (GO), Ipatinga (MG) e Foz do Iguaçu (PR), respectivamente. Disponível em <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5206806>> Acesso em 22.11.2021.

primeiro grupo formado pelas pesquisas sobre as formas de funcionamento da justiça e como o tratamento da diferença de gênero pode ser mobilizado e transformado em desigualdade e julgamentos morais contra as mulheres. Entre os estudos, análises de processos judiciais, julgamentos criminais e investigação de crimes praticados contra as mulheres foram objetos de análise em diferentes pesquisas e momentos históricos (CORREA, 1983; FACHINETTO, 2012; VIEIRA, 2011; SCHRITZMEYER, 2020; PAMPLONA, 2020).

Em um segundo grupo, temos os estudos relacionados às representações femininas sobre a violência, nos quais o cerne do debate buscava desnaturalizar a violência doméstica e desmontar a noção de um elemento universal que caracterizaria a experiência feminina perante as agressões masculinas. Alvo de críticas, por divergirem das perspectivas militantes, estas abordagens buscavam questionar a ideia polarizada de violência doméstica (que colocava mulheres como vítimas e homens como agressores em posições fixas e estanques) e enfatizavam a dimensão relacional que está presente nos conflitos conjugais e nas violências de gênero (GROSSI, 1994, 1998, 2006).

E, finalmente, um terceiro grupo de estudos dedicou-se a analisar as organizações não governamentais e instituições ligadas às políticas estatais que atuavam no atendimento de mulheres vítimas de violência de gênero, especialmente para compreender as relações das mulheres com estes serviços, como acessavam e se utilizam dos recursos destes espaços. Cecília Santos e Wânia Izumino (2005) afirmam que “ao relativizar o binômio dominação-vitimização, Gregori inaugura um dos debates mais importantes que acompanha os estudos feministas sobre violência contra as mulheres no Brasil desde o início dos anos 90”. (GREGORI, 1993; DEBERT; GREGORI, 2008; DEBERT; GREGORI; OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2010).

Entre os estudos sobre violência de gênero, algumas autoras perceberam uma lacuna que recentemente tem sido problematizada: as abordagens focadas unicamente nas questões de gênero, desconsiderando intersecções com outras categorias sociais de análise, especialmente com a dimensão racial (CORREA, 2001; DEBERT; GREGORI, 2008; SANTOS; IZUMINO, 2005). Um dos efeitos da invisibilidade da questão racial e do movimento das mulheres negras no Brasil nas pesquisas pode nos levar a pensar — equivocadamente — em uma homogeneidade das vivências das mulheres. Mas conforme destaca Sueli Carneiro (2003, p. 118)

a consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar,

no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil.

No princípio da década de 1980, Lélia Gonzalez (1984) já apontava que a “neurose cultural brasileira” era constituída pelo sexismo mas também pelo racismo, destacando que esta dupla discriminação, quando articulada entre si, produz efeitos ainda mais violentos sobre as mulheres negras. Ela chama atenção para a dimensão daquilo que é tornado invisível nos discursos, mas que opera de forma violenta nas práticas, quando se trata do mito da democracia racial da sociedade brasileira. Daí a necessidade de incluirmos nas reflexões de gênero a dimensão racial, para “enegrecer o feminismo” (CARNEIRO, 2003).

Trazer o recorte racial para os debates pressupõe, por um lado, considerar que as mulheres negras estão vulnerabilizadas pelas situações de violência de gênero (sexista E racista) e que estes impactos são diferentemente sofridos por elas nestas questões quando comparadas às não negras. Por outro lado, encarar a desnaturalização da ideia de “mulher” como uma categoria “universal” também implica pensar não só nas especificidades das experiências destas mulheres, mas também considerar o que elas estão produzindo teoricamente, e como as reflexões teóricas das mulheres não brancas, em seus diversos atravessamentos com o gênero, têm a contribuir para este campo de estudos e reflexões.

A importância desses estudos para o campo da violência de gênero está em apontar as especificidades deste tipo de violência, especialmente nas relações entre homens e mulheres no âmbito afetivo-conjugal ou dos arranjos na esfera doméstica e familiar, que se mostram como espaços sociais cujas relações e as práticas são potencialmente mediadas por violências (simbólicas ou físicas) de gênero em intersecção com relações de raça/etnia e colonialidade (GONZALEZ, 1984; CARNEIRO, 2003). Tais estudos são fundamentais na medida em que auxiliam na compreensão de como as relações de gênero se organizam de modo a reforçar estruturas de desigualdade que podem não só encobrir, mas também favorecer a ocorrência de práticas violentas (SANTOS; IZUMINO, 2005).

Por fim, é preciso elucidar uma questão em torno do uso e dos sentidos dados à expressão “Violência de Gênero”. Heleith Saffioti (2001, p. 115) afirma que “violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos”, isto é, não estaria restrito apenas à violência praticada contra a mulher, mas também à violência que ocorre no âmbito doméstico e familiar que envolve crianças e adolescentes. Para autora, a violência contra a mulher seria uma espécie de violência entre outras, abarcada pela categoria mais ampla que seria a violência de gênero.

Contudo, este termo não deve ser utilizado como mero sinônimo de violência contra a mulher, sem considerar que ele também implica uma mudança de abordagem conceitual e de perspectiva teórica, que o conceito de gênero tem passado nas últimas décadas. Ao usar a expressão “Violência de Gênero”, o sentido dado ao termo diz respeito à dinâmica processual das relações de gênero. Isto é, o entendimento está centrado na perspectiva relacional, na qual o poder presente nas relações circula e perpassa as relações de gênero, extrapolando o binômio dominação-vitimização, que opera de forma binária e estática (SANTOS, IZUMINO, 2005).

Feita esta ressalva, adoto o conceito de “violência de gênero” com base nos estudos de gênero desenvolvidos a partir da década de 1990, por entendê-lo mais adequado para este trabalho, já que sua abordagem enfoca as relações de gênero considerando as dinâmicas de poder que as envolvem. Neste sentido, sigo a perspectiva de Miriam Grossi (1994, p. 482), quando ela afirma que “tanto violência quanto gênero são categorias historicamente construídas, ou seja, que assim como o significado de ser homem ou mulher varia de cultura para cultura em cada momento histórico determinado, a percepção social da violência não é única nem universal”.

Considero a possibilidade de abrangência que este termo permite, na medida em que possa incluir pessoas transgêneras ou não binárias, meninas e adolescentes (não apenas adultas), englobando uma série de outras relações de violências baseada em gênero (ligadas à identidade). Além disso, ele nos permite pensar não só naquelas violências que ocorrem no âmbito privado, como nas relações domésticas ou familiares, mas as que as extrapolam. E também não podemos desconsiderar outros marcadores sociais, tal como recorte etário, sexualidade, classe e raça que estão articulados com gênero e que produzem experiências específicas de violência.

Apesar das tensões entre o avanço de pautas feministas por um lado e a dificuldade de abordagem de algumas perspectivas ou temáticas por outro (inclusive com retrocessos de grupos neoconservadores), os movimentos feministas brasileiros mobilizaram diversas pautas políticas de reforma do Estado (MACHADO, 2016). Ao longo da história, os movimentos feministas têm conseguido avançar com suas pautas através da estratégia política de mobilizar-se junto ao Legislativo, para elaboração ou revisão das leis, e acionando as instituições da justiça (em especial da Justiça Criminal) como mecanismo de enfrentamento à violência (DEBERT; GREGORI, 2008).

Cecília Santos (2010) identificou três momentos institucionais que moldaram o cenário de disputas e embates das lutas feministas ante a atuação estatal. O primeiro é a criação as delegacias especializadas da mulher (DEAM), em 1985, na cidade de São Paulo, cuja ênfase estava exclusivamente na criminalização. O segundo marco foi o surgimento dos Juizados Especiais Criminais, em 1995 que, embora não tenham sido criados com esta finalidade, passaram a atender as demandas relacionadas à violência de gênero oriundas das delegacias e acabavam por criminalizar as condutas que conferiam um caráter “trivial” para a violência. O terceiro momento refere-se à Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), cujas características marcam “um processo de passagem de indiferença do Estado à absorção ampla das demandas feministas no âmbito da formulação de uma política nacional para o enfrentamento da violência doméstica” (SANTOS, 2010, p. 155).

Como um desdobramento das articulações que sucederam a aprovação da Lei Maria da Penha, eu acrescento nesta reflexão um quarto momento mais recente, para contemplar a inclusão da qualificadora de Femicídio no Código Penal, através da Lei 13.104/2015. Como bem salientou a autora, tais momentos decorrem de processos não-lineares, em torno dos quais uma serie de discordâncias e concordâncias se constituem em uma rede de disputas entre forças sociais e políticas diversas. Este parece ser o caso da Lei Maria da Penha.

A Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, estabeleceu um novo marco na abordagem e tratamento das questões relativas à violência de gênero. Esta legislação veio a atender às demandas dos movimentos feministas por uma lei com abordagem multidisciplinar, ao englobar a criminalização de condutas, mas que também dispusesse de medidas de proteção e de prevenção, como mecanismos de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher.

Segundo Cecília Santos (2010) a elaboração desta lei contou com um contexto político nacional e internacional bastante favorável, que possibilitou a participação de um consórcio formado por organizações não-governamentais e especialistas ligadas ao movimento feminista que, juntas à Secretaria de Políticas para as Mulheres (criada em 2003 pelo governo Lula com status de Ministério) elaborassem um projeto de lei sobre violência doméstica. Até 2004 não havia um projeto de lei em tramitação que tratasse da violência contra as mulheres de maneira ampla e integral, embora esta pauta já viesse sendo debatida pelos movimentos feministas brasileiros desde meados da década de 1990, inspiradas pelas legislações internacionais.

No plano internacional, a Conferência Mundial dos Direitos Humanos reconheceu os direitos humanos das mulheres em 1993 e, no ano seguinte, a Organização dos Estados

Americanos reafirmava a violência contra as mulheres como uma forma de “violência baseada no gênero” e uma “violação dos direitos humanos”, quando da aprovação da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, também chamada de Convenção de Belém do Pará (SANTOS, 2010). Tanto esta convenção de abrangência regional, quanto a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) — aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e que integra o sistema normativo global — foram ratificadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no seu período de governo e representam proteções adicionais, por possuírem aplicação interna com caráter de lei constitucional (Art. 5, §§ 2º e 3º CF)⁷.

Em 2001, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos responsabilizou o Estado Brasileiro pela violação dos direitos e garantias judiciais, omissão e tolerância com o descumprimento da Convenção de Belém do Pará no caso de Maria da Penha Fernandes⁸. Dentre outras recomendações da Corte estava a de produzir mecanismos de enfrentamento, fortalecimento da proteção judicial e prevenção contra violência de gênero, no país. Inclusive “incluir em seus planos pedagógicos unidades curriculares destinadas à compreensão da importância do respeito à mulher e a seus direitos reconhecidos na Convenção de Belém do Pará, bem como ao manejo dos conflitos intrafamiliares”⁹.

Foi a partir deste contexto de debates que o movimento feminista iniciou uma série de pressões junto ao governo, contando com mobilizações jurídicas transnacionais e com o “lobby” de organizações não-governamentais feministas, para aprovar a Lei 11.340/2006, a qual fora batizada com o nome de Maria da Penha Fernandes, como um ato simbólico de reparação pelas violências de gênero que ela sofrera. Através de uma abordagem multidisciplinar, a lei busca criar mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, em uma perspectiva de dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), de igualdade de direitos (art. 5º) e de assistência à família para coibir violências (art. 228 §8º) conforme previsto na Constituição Federal.

⁷ A Convenção de Belém do Pará através do Decreto nº 1.973 de 1º de agosto de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm> Acesso em 10.11.2021. E a CEDAW foi ratificada na integralidade através do Decreto nº 4.377 de 13 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm> Acesso em 10.11.2021.

⁸ Maria da Penha Fernandes é uma farmacêutica bioquímica, nascida em Fortaleza/CE, cujo caso é um exemplo emblemático da violência doméstica contra a mulher. Maria da Penha foi vítima de duas tentativas de assassinato que a deixaram paraplégica por seu então companheiro e buscou a punição do seu agressor por quase 20 anos. Ela criou uma fundação que leva seu nome, para lutar pelos direitos humanos das mulheres e meninas e contou a sua história no livro “Sobrevivi... posso contar”. Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br>> Acesso em: 20.11.2021.

⁹ Informe nº 54/2011, Caso 12.051, Maria da Penha Maia Fernandes versus Brasil. Disponível em <<https://www.cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>> Acesso em 12.11.2021.

No primeiro artigo a lei reitera a sua conformidade com as convenções internacionais já mencionadas e define, no art. 5º, a violência doméstica e familiar contra a mulher como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero” e que “relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual”, o que permite refletir sobre a proteção das pessoas não-heterossexuais, tanto em situação de violência afetivo-conjugal, quanto em casos de violências domésticas e familiares por sua orientação sexual, nos casos de lesbofobia e bifobia, por exemplo (NASCIMENTO DOS SANTOS; PINHEIRO DE ARAUJO; ROCHA RABELLO, 2014).

Seguindo as orientações legais internacionais, o art. 6º define a violência doméstica e familiar contra a mulher como “uma das formas de violação de direitos humanos” para, no art. 7º, elencar os cinco tipos de violências a que se refere a lei (violência física, sexual, psicológica, patrimonial e moral), descrevendo em cada um dos incisos as ações que caracterizam cada conduta (BRASIL, 2006).

Como mencionado anteriormente, a lei Maria da Penha inovou na abrangência dos seus mecanismos de proteção contra violências, uma vez que prevê um conjunto articulado de ações, dispostas em três eixos, que envolvem as medidas de proteção (desde assistência jurídica, psicossocial e de saúde, incluindo as medidas protetivas de urgência), passando pelas medidas de punição (crimes e procedimentos de criminalização contra autores de violências) e, também, medidas de prevenção (que envolvem promoção de estudos e pesquisas, estatísticas, capacitações de servidores públicos, campanhas publicitárias e campanhas educativas e programas educacionais).

E é sobre este último eixo da lei que este trabalho está fundamentado, precisamente no art. 8º, incisos IX¹⁰, na medida em que reconhece a importância e investe na dimensão pedagógica de abordagem desta temática na educação básica, considerando os marcadores sociais de raça, classe, sexualidade, juntamente com gênero. E dentro desta perspectiva educativa trazida a partir da Lei Maria da Penha, podemos situar a Lei nº 14.164/2021, que altera § 9º do art. 26 da LDBEN, o qual passa a vigorar nos seguintes termos:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

¹⁰ Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: [...] IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Proposta em 22/07/2019 através do PL nº 598/2109¹¹, de autoria do senador Plínio Valério (PSDB/AM), o projeto se justifica pela necessidade de “uma inflexão no padrão cultural brasileiro que, se não é permissivo, não tem sido impeditivo à manifestação das formas arraigadas de violência, especialmente contra as mulheres”. Durante a tramitação, o projeto sofreu uma emenda na qual foi incluído o art. 2º da lei, que prevê

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;

IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;

V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;

VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e

VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (BRASIL, 2021).

Dentro deste escopo, as secretarias estaduais e municipais de educação deverão adaptar-se para incorporar mecanismos de capacitação e conteúdos relativos ao enfrentamento da violência de gênero na educação básica, como temas transversais no currículo escolar. Em nível local, o estado do Rio Grande do Sul aprovou a Lei nº 15.702, de 13/09/2021¹², na qual instituiu a Semana Maria da Penha nas Escolas, que será realizada anualmente, na última semana do mês de novembro, por ocasião dos “21 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência

¹¹ Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2212910>> Acesso em 21.11.2021.

¹² Proposta em 16/07/2019 através do PL nº 335/2109, de autoria do deputado Fernando Marroni (PT).

Disponível em

<https://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=72013&Texto=&Origem=1> Acesso em 21.11.2021.

contra as Mulheres”. A lei prevê ainda, que esta Semana passe a fazer parte do Calendário Oficial de Eventos do Estado do Rio Grande do Sul, o que possibilita incorporar este debate em outras instituições e órgãos estatais.

Ao voltar o foco de análise para o contexto brasileiro, vemos um cenário marcado por avanços e retrocessos no que se refere às violências de gênero. Enquanto algumas autoras destacam as conquistas significativas dos movimentos feministas no Brasil no que tange a ampliação do reconhecimento formal dos direitos das mulheres, sobretudo trazidos pela Lei Maria da Penha, fica evidente nos debates em torno desta lei, as ressalvas quanto à ampliação punitiva e o risco de circunscrever práticas violentas em atos criminalizados que ela representa. Ou, ainda, diante de retrocessos conservadores, restringir-se a defesa da mulher à defesa da família (DEBERT; GREGORI, 2007).

Por um lado a Lei Maria da Penha trouxe avanços importantes como um dos mecanismos legais para a defesa dos direitos das mulheres. Ao longo dos 15 anos de vigência da lei, tivemos uma maior visibilidade social sobre as questões ligadas às violências contra a mulher, sobretudo com a produção de relatórios, dados estatísticos e pesquisas sobre a violência de gênero. De maneira geral, as medidas de enfrentamento recaem sobre a dimensão punitiva da lei, deixando em segundo plano as demais medidas previstas e que são fundamentais para assegurar os direitos das mulheres.

Por outro lado, podemos observar, aos poucos, uma mudança de perspectivas sobre este tipo de violência, seja pelo maior conhecimento das diferentes formas de violências, seja pela compreensão de que atos de violência de gênero não podem mais ser tolerados. Mas ainda há muito que avançar neste último aspecto, sobretudo do debate da violência desde as suas bases estruturais.

Este trabalho pretende acrescentar uma pequena colaboração a esta trajetória, quando propõe levar a temática da violência de gênero para a sala de aula e demonstrar que, para além das recomendações normativas, há espaço e interesse da juventude neste debate que é de fundamental importância. Não que este trabalho seja um modelo a ser seguido, pois inspirada na pedagogia engajada de bell hooks (2013) acredito que as estratégias de ensino são múltiplas e cada turma de estudantes é única.

Isso nos convoca a pensar, inventar e reconsiderar nossas propostas para cada experiência de ensino-aprendizagem, tendo em conta que a educação é libertadora na medida em que todas as pessoas envolvidas tomam posse do conhecimento e o mobilizam para refletir, falar e agir no mundo, com a intenção de modificá-lo no cotidiano. Neste sentido, ao

apresentar esta proposta de abordagem e este relato de experiência didática, espero poder contribuir para que outras pessoas — que queiram levar este debate para outras salas de aula ou outros espaços de discussão — se sintam estimuladas a fazê-lo.

PARTE 2

3 A OFICINA PEDAGÓGICA: “HISTÓRIAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO: FICÇÃO OU REALIDADE?”

O planejamento da oficina buscou abordar a temática da Violência de Gênero com um escopo multidisciplinar, ao propor um debate que não só estimule a reflexão e o olhar crítico a partir dos conceitos sociológicos, mas que também permita conhecer e discutir os fenômenos sociais em seus contextos históricos e normativos. Ao propor este formato, a ideia foi justamente provocar reflexões sobre a temática e mostrar às pessoas participantes a dimensão histórica e cultural da violência de gênero, seu amplo campo de debates e possibilidades analíticas, que nos permite pensar.

Entre os objetivos almejados estão promover a reflexão sobre a violência baseada em gênero, suas formas de prevenção e a importância da abordagem deste tema no Ensino Médio, conforme a orientação prevista no art. 26 §9º da LDBEN. Na idealização desta oficina, minha intenção foi atender à noção de transversalidade, ao estabelecer uma interlocução com outros componentes curriculares, e pensá-la como uma atividade integradora de competências e habilidades das áreas das Ciências Sociais e da Literatura de Língua Portuguesa.

Da forma como foi projetada, e conforme os referenciais teóricos utilizados, busquei contribuir para o fortalecimento da educação em direitos humanos na Educação Básica, estimulando os três eixos norteadores, apontados por Vera Candau e Susana Sacavino (2013, p. 61) que são “conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros”. A opção pela oficina pedagógica se deu porque ela possibilita estabelecer uma prática de ensino e aprendizado coletiva e horizontalizada, cujo vínculo entre as pessoas que dela participam estimula a uma maior abertura para o diálogo, a integração, a reflexão crítica e a criatividade nas interações e na realização das atividades propostas.

3.1 Escrever uma Oficina: Referenciais Teóricos e Metodológicos

Em consonância com as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias” (OCM), do Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 117), a proposta partiu de três recortes (conceitos, temas e teorias) que serão articulados de forma

mutuamente referente. Assim, para abordagem do tema “Violência de Gênero” iniciei mobilizando o debate com o conceito de Violência e, após, acrescentei a categoria de Gênero.

A seguir, passei a explorar as questões ligadas aos Regimes de Gênero, as dimensões dos marcadores sociais para, finalmente, ingressar na temática da Violência de Gênero contra as mulheres. Ao longo da abordagem teórica, trabalhei com o uso de dados empíricos e casos concretos da realidade social, a fim de articular estes relatos e situações com as teorias sociais, o que permitiu “dar corpo” e “densidade” para as análises, situando estas problemáticas em cenários objetivos do atual contexto.

A proposta delineada para o momento de construção coletiva envolveu a utilização de contos literários para estimular a reflexão e a leitura. Além disso, buscou debater sobre como a questão da violência de gênero é tratada em nossa sociedade, tomando os “casos” da literatura como representações da realidade e subsídio analítico. Considerando a proposta de usar contos literários, estou pressupondo que a ficção é um material pedagógico potente não apenas para o desenvolvimento do interesse pela leitura e pela literatura, mas também estimular, a partir dela, uma análise crítica das questões que perpassam as relações sociais e o nosso cotidiano. Daí porque esta atividade foi intitulada “Histórias de Violência de Gênero: Ficção ou Realidade?”.

Enquanto o mais usual seria a utilização de notícias, reportagens jornalísticas ou dados empíricos de pesquisas sociais sobre violência, optei pelo uso da literatura pela oportunidade de instigar “um olhar sociológico” a partir de outro artefato de nossa cultura. Neste aspecto, a OCEM ressalta que a literatura e a crítica literária muitas vezes utilizam fundamentos sociológicos, pois o contexto social está intrinsecamente relacionado a muitas obras, e “parte do exercício de compreensão da sociedade feito pelas Ciências Sociais só foi possível com o recurso a obras de arte, em especial à Literatura” (BRASIL, 2006, p. 114).

As histórias utilizadas como “casos” para a atividade final da oficina são contos da literatura brasileira e foram escolhidos pelas características deste gênero literário. Tanto por serem textos concisos, com poucos personagens em uma história central com estrutura fechada, cuja leitura “de uma só vez” permite impactar ou surpreender no seu clímax, quanto pelo enredo ou argumento das narrativas, cuja fluidez, mobilidade e pluralidade permitem refletir sobre acontecimentos análogos da realidade (GOTLIB, 2006). Alguns dos textos selecionados já foram objetos de estudos que enfocam a violência contra a mulher na literatura, o que também serviu de inspiração para o uso como um recurso didático para a atividade proposta (GOMES, 2014, 2019, 2021; ALVES; RONQUI, 2009).

Inspirada pelas metodologias de aprendizagem ativa, utilizei a estratégia semelhante à “sala de aula invertida” — na qual parte dos conteúdos a serem abordados são apresentados previamente, para que a turma os estude e venha com um aprendizado base a partir da qual realizamos as atividades síncronas — aproveitando o tempo compartilhado *online* para as atividades colaborativas e debates. Cerca de duas ou três questões eram apresentadas junto do material como disparadoras para os debates em aula e para estimular a reflexão e aprendizado (VALENTE, 2014).

Dentro da metodologia proposta, busquei contrapor às práticas relacionadas ao ensino tradicional, que geralmente partem da ideia de “transferir” saber ou conhecimento, para enfocar em estratégias voltadas para a sua produção ou construção compartilhada (FREIRE, 2005; hooks, 2013). Segundo Selma Pimenta (1997, p. 9), a educação

está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Inspirada na perspectiva da pedagogia engajada de bell hooks (2013), priorizei a criação de um espaço compartilhado de participação, com engajamento crítico, sensibilizado e voltado para uma construção ativa do conhecimento, seja através de experiências e situações reais trazidas nos debates, seja com exemplos práticos verificados no curso da vida social. Neste sentido, a ideia buscou romper com posturas passivas da turma, dinamizar as atividades no grupo, tanto com temáticas e questionamentos que estimulam a reflexão, quanto incentivar relações horizontais e de maior envolvimento entre todas as pessoas ao longo dos encontros.

Para a elaboração da oficina, tomei como referências as propostas metodológicas de Vera Candau e outras autoras (2016) que sugerem separar as atividades em quatro momentos: 1) aproximação da realidade ou sensibilização; 2) aprofundamento da reflexão; 3) construção coletiva ou compromisso; e, finalmente 4) conclusão ou avaliação. No primeiro momento, a atividade estará voltada para a sensibilização, isto é, aproximar as pessoas participantes do tema e mobilizar através dos conhecimentos prévios, valorizando as experiências, percepções e ideias trazidas, para uma primeira construção coletiva. Esta etapa permite a realização de uma síntese inicial, a partir das produções individuais, e produzir um registro coletivo a partir do qual é possível avançar para um segundo momento. Nele, realizamos o aprofundamento da reflexão, incorporando elementos mais densos e reflexivos ou inovadores para o grupo. Assim, é possível articular os conhecimentos prévios com o aporte teórico sistematizado sobre

o tema. Uma vez que o grupo já foi provocado à participação pela sensibilização, haverá envolvimento (e, em geral, disposição) para articular suas vivências e saberes prévios com o conhecimento sistematizado nas reflexões e debates.

No terceiro momento, são apresentadas as propostas de construção coletiva. Também chamada de etapa de compromisso, a autora destaca serem “efetivos e afetivos” (CANDAU, 2016, p. 168), na medida em que investe na dimensão coletiva de construção de conhecimentos buscando envolver, individual ou coletivamente, cada pessoa no tema abordado. Finalmente, um quarto momento complementar, chamado de avaliação, foi previsto, no qual é feita uma análise para verificar se a oficina atingiu os objetivos pretendidos, partilhar os aprendizados construídos e avaliar se os recursos e estratégias didáticas foram eficientes, quais as atividades ou dinâmicas funcionaram melhor (ou pior) para cada participante.

Para além das orientações objetivas sobre “o que fazer” (com o recorte temático, a seleção de perspectivas teóricas e materiais didáticos) e “como fazer” (com o planejamento didático), não é possível deixar de referir as orientações, supostamente menos objetivas, sobre o “por que fazer”, que falam das expectativas em torno de uma Oficina até então não realizada. Para explicitá-las, tomo as palavras de bell hooks, ao falar que

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2013, p. 273)

Após apresentar os fundamentos teóricos, metodológicos e políticos a partir dos quais a atividade foi realizada, descrevo a estrutura e o planejamento didático nos quais se basearam a Oficina. Na segunda parte, trago resultados observados no decorrer da atividade, com trechos que selecionei de alguns trabalhos apresentados, respeitando a não identificação das pessoas participantes. Por fim, apresento algumas considerações sobre a (auto)avaliação da ação pedagógica e de seus objetivos.

3.2 Desenhar uma oficina: a estrutura da proposta

A oficina pedagógica apresentada foi elaborada e aplicada como instrumento pedagógico complementar, parte das atividades relativas aos conteúdos desenvolvidos ao longo do Estágio Docente em Ciências Sociais II, de caráter formativo e obrigatório, que realizei em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A atividade foi realizada durante as aulas da disciplina de Sociologia de duas turmas do 4º ano do Ensino Médio Integrado de Cursos Técnicos que, juntas, tinham trinta e oito estudantes.

A oficina foi pensada como uma atividade coletiva, isto é, para ser realizada em grupo e com a participação de todas as pessoas, inclusive pela organizadora, que atuou como mediadora e disparadora dos debates, e também auxiliou nas questões relativas à composição das atividades em grupo. Devido às condições circunstanciais e da estrutura escolar (formato remoto de ensino-aprendizagem), as atividades foram divididas em seis etapas, intercalando momentos de estudos dirigidos (em aulas assíncronas) com três encontros *online* de 50 minutos cada, as aulas síncronas. Nestes momentos, iniciava pela retomada dos conteúdos dos materiais, com a apresentação das principais questões teóricas a serem trabalhadas e passava à discussão de dúvidas e às orientações. para que a turma pudesse realizar a dinâmica interativa.

Dentre os recursos didáticos utilizados, estão: a) apresentação de *slides* para a projeção de imagens, dos apontamentos e esquemas para direcionar os debates nas aulas síncronas; b) arquivos de vídeos, textos, cartilhas e materiais didáticos para o estudo preparatório à realização das atividades nas aulas síncronas, conforme apresento nos anexos. A opção pela utilização de diferentes formatos de materiais para o estudo assíncrono teve por finalidade tornar mais atrativo o aprendizado e produzir mais subsídios para a abordagem teórica do conteúdo, quando articulada com as questões empíricas e temáticas das atividades propostas.

A seguir, descrevo o esquema de realização da oficina de Sociologia no ensino médio, com duração de 150 minutos, ou seja, três horas-aulas. É importante ressaltar que a escolha do tema e as perspectivas teóricas de abordagem foram pensadas considerando o Plano de Ensino da disciplina, os conteúdos programáticos que estavam previstos e sendo estudados naquela etapa formativa. As atividades e os materiais propostos foram previamente debatidos e apresentados para a professora regente das turmas, a fim de adequá-los à proposta pedagógica daquele trimestre.

Para elaboração da atividade de construção coletiva, as turmas foram reunidas para ampliar as trocas e a diversidade nos debates. Para isso, foi proposta a formação de pequenos grupos, de três a quatro participantes. O trabalho em pequenos grupos buscou estimular a interação e a conversa sobre as questões abordadas, desfazendo possíveis constrangimentos

ou inseguranças ante uma temática com a qual as pessoas estejam ainda pouco familiarizadas. A divisão em grupos pretendeu, ainda, estimular a criatividade com uma maior diversidade de abordagens sobre o tema na produção das atividades, o que pode enriquecer e consolidar os conhecimentos previamente elaborados (GUIMARÃES, 2007).

3.2.1. Primeira Etapa: Violência na Sociedade Brasileira

O primeiro momento foi organizado para provocar a reflexão sobre a questão da violência como um fenômeno social e a complexidade das suas manifestações no contexto social brasileiro. Explorar a dimensão conceitual e conhecer algumas classificações das manifestações de violência, suas diversas formas de sua ocorrência em situações do cotidiano, foi o enfoque deste momento pedagógico.

Recursos didáticos: Videoclip d'O Rappa (2007): “Minha alma (A paz que eu não quero)¹³”, entrevista “A violência no Brasil explicada por Sérgio Adorno” (2017)¹⁴, principalmente a 1ª parte do vídeo (“As raízes da Violência no Brasil”, do início até 6 minutos) e a 4ª parte do vídeo (“Violência e Segurança Pública: repressão x prevenção”, que começa em 18'20). Fórum aberto na plataforma virtual para debate e dúvidas.

Dinâmica: No momento assíncrono da atividade, cada estudante deveria assistir aos vídeos, refletir sobre as perspectivas abordadas e escolher uma das questões postadas no fórum para responder: a) O que é violência? b) O que leva as pessoas a serem violentas? Por que as violências existem? c) A forma como a nossa sociedade está organizada favorece o surgimento e a difusão da violência? As respostas postadas no Fórum foram consideradas para verificar a compreensão dos materiais, a participação e o engajamento com a atividade. Algumas reflexões trazidas foram retomadas no encontro síncrono seguinte.

No encontro síncrono, além das questões provocadas pelos vídeos, foram retomados o videoclipe e os trechos da letra da música. A seguir, fiz a apresentação do conceito de violência segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) e das abordagens teóricas, através dos slides como recurso norteador e disparador do debate mediado. Também estava aberto o uso do espaço de “*chat*”, como suporte complementar para apontar questões e participar do diálogo. Como atividade substitutiva para estudantes que não participaram do momento

¹³ Disponível em: <<https://youtu.be/vF1Ad3hrdzY>> Acesso em: 15.10.2021.

¹⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/Gj2odAHhPA4>> Acesso em: 15.10.2021.

“síncrono” foi disponibilizada a gravação da atividade no “*moodle*” e cada estudante poderia entregar uma produção textual, na qual elaborasse uma reflexão sobre os debates do encontro, apresentando sua visão sobre o tema estudado, para fins de avaliação de participação.

3.2.2. Segunda Etapa: Violência interpessoal nas relações de gênero

O segundo momento foi organizado para iniciar com uma reflexão crítica sobre os estereótipos, o conceito de gênero e os papéis de gênero, buscando problematizar as relações assimétricas de poder em uma ordem de gênero. A seguir, abordamos as múltiplas dimensões da violência de gênero, a partir das formas previstas no art. 7º da Lei Maria da Penha. Com isso, buscamos reforçar a perspectiva da igualdade de gênero, de uma cultura de respeito e de não-violência contra as mulheres, além de consolidar o conhecimento sobre os tipos de violência e os direitos legalmente previstos.

Recursos didáticos: Vídeos “Profissão de homem ou de Mulher?”¹⁵ e a “Lei Maria da Penha em Cordel”¹⁶. Cartilha “Entenda a Lei Maria da Penha”¹⁷ (2020), do Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA, da ONU.

Dinâmica: Durante a atividade assíncrona, cada estudante deveria assistir aos vídeos, fazer a leitura da cartilha e relatar no fórum suas impressões (questão, dúvida, avaliação) sobre o material. As respostas postadas no Fórum foram consideradas pela participação e para avaliar a compreensão dos conceitos apresentados e a reflexão crítica de cada estudante.

No encontro síncrono, iniciamos com o vídeo “Profissão de homem ou de Mulher?” seguido de apresentação em slides das questões teóricas, materiais textuais e imagens para dinamizar os debates, conforme as questões trazidas pela turma. Cada estudante deveria organizar-se em grupos (trios ou quartetos) com colegas, informando os nomes de cada integrante no fórum (aberto para esta atividade) no “*moodle*”. A separação dos grupos de trabalho foi solicitada para a realização da atividade coletiva dos encontros seguintes. Como atividade substitutiva para estudantes que não participaram da atividade “síncrona” foi disponibilizada a gravação da aula e cada estudante poderia entregar uma produção textual (relatório) sobre o tema estudado, para fins de avaliação de participação.

¹⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/WQcVenoISA0>> Acesso em: 25.10.2021.

¹⁶ Disponível em: <<https://youtu.be/8G9Ddgw8HaQ>> Acesso em: 25.10.2021.

¹⁷ Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/cartilha-entenda-lei-maria-da-penha>> Acesso em: 25.10.2021.

3.2.3. Terceira Etapa: Violências de gênero contra as mulheres

O terceiro momento da oficina foi dedicado para a construção coletiva da atividade final (Oficina Pedagógica), na qual buscamos problematizar a violência baseada em gênero, relacionando os contextos e as formas de violência de gênero, com os mecanismos legalmente previstos para combatê-las. Para isso, tentei estimular a criatividade e a liberdade de expressão artística na produção da atividade, incentivando à reflexão direcionada para perspectivas voltadas às ações de promoção dos direitos humanos, de uma cultura de respeito e não-violência e da igualdade de gênero.

Recursos didáticos: Textos literários, do gênero conto: “A Cartomante” de Machado de Assis (1884), “A língua do P” de Clarice Lispector (1974), “Venha Ver o Pôr do Sol” de Lygia Fagundes Telles (1986), “Uma Questão de Educação” e “Porém Iguamente” de Marina Colasanti (1986 e 1999) e “Maria” de Conceição Evaristo (2014). Texto complementar “O perigo mora em casa¹⁸” e demais materiais disponibilizados nas aulas anteriores (Vídeos, Slides, Textos, Cartilhas etc.) foram sugeridos para auxiliar na elaboração dos trabalhos. Equipamentos necessários para execução da atividade, conforme a escolha e os recursos próprios de cada estudante.

Dinâmica: Através da plataforma “Moodle” foram distribuídos, aleatoriamente, um conto literário para cada um dos grupos. O grupo deveria realizar a leitura do texto literário, debater sobre o seu conteúdo para realizar a tarefa. A atividade, com formato de livre escolha pelo grupo (produção textual, colagem/montagem de figuras ou imagens, vídeo, *podcast*, desenho, poesia/*slam* etc.), teria de problematizar a história narrada no conto, analisando-o com base nos conteúdos e os conceitos trabalhados nas aulas anteriores. Para isso, os grupos poderiam reescrever, recontar ou alterar a história, complementar, mudar o cenário, a narrativa ou o contexto em que ela ocorreu, conforme a criatividade e a proposta que julgassem mais adequadas.

Dadas às circunstâncias de atividades remotas, cada grupo organizou-se, também, de forma remota, para execução do trabalho coletivo. O acompanhamento dos grupos durante esta etapa ocorreu através da plataforma “Moodle”. A entrega das produções também ocorreu na plataforma virtual de aprendizagem e foram avaliadas pelos critérios de compreensão da proposta, reflexão crítica da temática estudada, pelo engajamento coletivo e a criatividade na produção realizada.

¹⁸ Jornal da Ciência. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ano XXXVI, n. 795, set/out. 2021, p. 9.

3.2.4. Quarta etapa: Partilhando Histórias

Finalizando a oficina, o quarto encontro online (síncrono) foi dedicado à apresentação das produções realizadas pelos grupos à turma, seguida de debate sobre as análises elaboradas por cada grupo de estudantes e encerramento da Oficina. Foi estimulada a participação da turma, trazendo suas percepções sobre as situações de ensino-aprendizagem, que foram produzidas com os contos literários selecionados e dos trabalhos de colegas. Ao retomar os objetivos da oficina, resaltei a ideia de agirmos como multiplicadores dos saberes partilhados ao longo destes momentos, com familiares, amigos e comunidade.

No encerramento desta sequência didática foi feito um balanço do processo de ensino-aprendizado realizado, abrindo-se espaço para que estudantes trouxessem suas impressões durante o encontro síncrono. Além disso, a turma foi convidada a contribuir com a avaliação das aulas e da professora, através de um questionário não identificado, cujo link foi disponibilizado através do *chat* da aula e no “*moodle*” da disciplina.

3.3 Quem conta um conto: Resultados da Oficina

Nas primeiras aulas que acompanhei durante o período de observação do estágio, pude perceber que as turmas eram muito participativas em aula e a receptividade pela minha presença foi bastante acolhedora. Havia interação e fluidez de debates com a professora regente e entre colegas. Desde as primeiras atividades propostas, nos encontros que conduzi, a temática agradou as e os estudantes e havia uma participação bastante ativa, seja pelo microfone, seja pelo “*chat*”. As câmeras permaneceram fechadas todo o período, muito em razão do uso dos dados de internet e estabilidade de conexão, o que diminuiu meu contato visual com a turma e criou algum distanciamento, principalmente entre as pessoas que não têm por hábito fazer intervenções.

Na maioria das vezes foram as pessoas estudantes que começavam a trazer as questões, apresentavam experiências pessoais ou casos que já vivenciaram ou presenciaram, relacionados às desigualdades ou violências baseadas em gênero. Dois estudantes também trouxeram situações em que eles mesmos se sentiram constrangidos por questões envolvendo performances de gênero e cobranças ligadas às práticas de masculinidade, por outros jovens da mesma idade. Isso indica que a abordagem da temática de gênero na educação básica é de

fundamental importância para uma formação reflexiva e cidadã de jovens, mas também como mecanismo de identificação e prevenção à violência interpessoal.

Relataram que essa temática tem surgido e é problematizada entre grupos de amigos, como (e quando) a questão de gênero emerge, através do machismo e da masculinidade tóxica que os afeta. Citaram o documentário “A Máscara com a qual você vive¹⁹”, com o qual esta temática tinha sido trabalhada na escola e outras estudantes também trouxeram exemplos sobre como essa questão impacta suas relações, em diferentes espaços. Outro estudante também trouxe como exemplo uma reportagem publicada recentemente sobre a questão do aumento da violência baseada em gênero no contexto da pandemia e compartilhou o “*link*” de acesso com a turma. Algumas estudantes demonstravam especial interesse, por já terem um envolvimento maior com a temática, ao participarem das atividades do Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade.

A receptividade da turma, de forma geral, e tanto no que se referia à temática abordada, quanto na participação da discussão foi engajada e positiva, com uma adesão considerável de estudantes nas aulas síncronas. Isso porque, embora algumas pessoas tenham mencionado dificuldade de estarem presentes ou que precisariam sair mais cedo dos encontros (em função dos horários de estágio ou do trabalho), em média havia cerca de vinte pessoas (de um total de trinta e oito) participando de forma síncrona.

Considerando os desafios impostos pela pandemia e pelo ensino remoto, avalio de maneira positiva este número de participantes por duas razões. Primeiro, porque é uma temática que, às vezes, pode gerar resistências ou, ainda, polêmicas. Segundo, por ser uma atividade de ensino remoto, formato no qual as turmas estão há bastante tempo (o que se torna cansativo) e também pelo acúmulo de atividades das diferentes disciplinas a serem atendidas pelas turmas, nessa modalidade.

Com relação à participação no fórum de debates no ambiente virtual, as reflexões trazidas como respostas às perguntas postadas ou às impressões sobre o material proposto para as atividades também foram bastante estimulantes. Algumas estudantes fizeram produções textuais com estilo dissertativo, textos que articulavam os conceitos com suas reflexões, aos moldes de redações para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estas atividades foram destacadas e incentivadas, sobretudo porque a Violência Urbana e a Violência contra a Mulher já foram temas da redação do ENEM nos anos de 2003 e 2015,

¹⁹ “The Mask You Live In”, documentário dirigido por Jennifer Siebel Newsom e lançado em 2015, que aborda as performances hegemônicas de masculinidade e como elas impactam negativamente as emoções e a vida de meninos e homens. Disponível na plataforma Netflix e no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k4yFShxUb2E>> Acesso em 02.11.2021.

respectivamente. Ambas as propostas foram disponibilizadas para as turmas, como material complementar de apoio aos estudos, para quem tivesse interesse de conhecê-las.

Tanto nas atividades propostas pela oficina, quanto nos debates sobre outras questões do cotidiano (que dialogavam com as temáticas debatidas), as participantes demonstraram apropriação dos conteúdos que foram construídos ao longo deste processo de ensino-aprendizado coletivo. Diferentes estudantes (em torno de cinco contribuições por encontro) traziam situações fáticas como exemplos. Em algumas delas, colegas concordavam e davam seguimento ao debate através do *chat*, enquanto eu realizava a mediação, com a leitura das participações para toda a turma. No fechamento de cada encontro síncrono, realizava uma breve síntese do que fora debatido, direcionando a temática para as questões que seriam abordadas na etapa seguinte.

Na última etapa da oficina, num primeiro momento, o encontro esteve voltado para apresentação e partilha das produções de cada grupo com a turma. A apresentação das produções para a turma seguiu a ordem de habilitação voluntária dos grupos. Ao todo foram seis textos literários distribuídos aleatoriamente entre os doze grupos, de forma que cada texto foi designado para dois grupos. A ideia era permitir que, com isso, tivéssemos não só uma diversidade analítica de narrativas, mas também duas abordagens de uma mesma história, podendo estabelecer paralelos ou comparações entre elas.

A qualidade das reflexões e das produções foi valorizada e elogiada pelas pessoas participantes, o que avaliei como ponto positivo da realização da atividade. O interesse da turma e a adesão dos grupos para a realização da tarefa, cuja proposta foi bastante “aberta”, mostrou que, para além da oferta de diferentes tipos de materiais didáticos, a liberdade para a produção de uma atividade avaliativa, a partir de uma proposta com múltiplas opções de formatos, pode funcionar estimulando a criatividade e surpreender positivamente, ao superar as expectativas docentes e discentes. Parece ter sido este o caso desta oficina.

3.3.1. Histórias de Violência de Gênero: Ficção ou Realidade?

A proposta de utilizar os textos literários como “casos” para análise e debate partiu da ideia de tomar a literatura como um artefato cultural que nos ajuda a refletir sobre nossa sociedade e nossas relações. Neste sentido, tomo o texto literário como um artefato que está situado política, social e historicamente; e, ainda, é dotado de um caráter polissêmico que o situa como um espaço de interlocução (entre autores e leitores), de autoria (por quem o lê,

interpreta e o preenche de sentidos, a partir do seu ponto de vista) e de expressão (reação ou reflexão). Contextualizar os fatos passados para melhor compreendê-los e refletirmos sobre as questões do presente permitiu abordar a violência com base em gênero considerando a perspectiva estrutural, no caso de alguns contos. Isso foi possível através do conto “A Cartomante” de Machado de Assis, escrito em 1884, no qual pudemos debater o duplo assassinato, cometido pelo personagem Villela, em uma perspectiva historicamente situada.

Na apresentação do texto para a turma, as estudantes apontaram aspectos legais daquele período — como a impossibilidade do divórcio e que aos maridos era “permitido” matar a mulher que o traía, “em defesa da honra” — comparando à perspectiva atual dos direitos da mulher²⁰. A apresentação ilustrada e em formato de panfleto não apresentou apenas as ideias centrais do conto, mas também inseriu informações legais daquele contexto para debater a questão do reconhecimento dos direitos na atualidade.

Figura 1 – A Cartomante (Grupo 1)

A Cartomante
Machado de Assis

RESUMO

O conto "A Cartomante" acontece em torno de quatro personagens, sendo Rita nossa personagem principal.

Apesar do título ser referente a cartomante do conto, ao longo da leitura podemos observar que o desenvolvimento gira em torno de Rita.

Assim, logo no início recebemos a informação que Rita está apaixonada por Camilo, e que foi a cartomante para ter a confirmação.

Mas em seguida, descobrimos que Rita é casada com Villela, amigo de infância de Camilo. E é a partir dessas informações que podemos compreender melhor a história e tentar relacionar com o contexto da época, no caso, o ano de 1869.

Em certo momento, Camilo começa a receber cartas estranhas em conjunto perceber que Villela estava mudando seu jeito de ser. Rita e Camilo imediatamente suspeitaram, mas nada podiam fazer já que o caso de ambos era segredo.

Até que Camilo recebeu uma carta de Villela, chamando-o até sua casa. Camilo foi sem demora, porém receoso, até redeu-se a ir até a cartomante que por sua vez alegou que ficaria tudo bem com ambos.

O que o coração, que antes conseguiu acalmar, de Camilo não esperava era que ao chegar na casa do amigo, teria a visão do corpo da amada já sem vida. Tragédia causada por seu amigo, Villela.

Tendo conhecimento sobre os acontecimentos da história podemos analisar e tentar relacionar certos aspectos. O conto acontece em 1869, época do Brasil que as mulheres não haviam direitos e quase nem conseguimos perceber sua presença se não for relacionar a pontos negativos da época.

Primeiro questionamento: Se Rita era apaixonada por Camilo, por que ela não se divorciou de Villela para poder ficar junto com seu amado?

Assim, podemos pensar diretamente no ano em que o conto acontece com o ano que algumas leis foram estabelecidas.

No Brasil,

- Lei do Divórcio foi criada em 1977, portanto, Rita era impedida de se divorciar de Villela.
- Lei que inclui as mulheres no mercado de trabalho foi criada em 1944, portanto ela era obrigada a ser sustentada pelo seu marido.

Além desses pontos, naquela época o marido tinha o direito de matar a mulher. A mulher era vista como sua propriedade. Rita não podia se sustentar, não podia se divorciar. Ela não tinha o direito de nada. O que resultou em uma traição, já que ela não poderia ficar com seu amado de outra maneira.

Por fim, a tese sendo uma **violência** contra Rita que foi gerada devido diversos pontos que podemos analisar lendo esse conto. Através disto, podemos concluir que a violência é o resultado de fatores que favorecem que esta exista, e não apenas algo que acontece por acontecer. Além de claro, a violência intepessoal que o Villela inflingiu aos dois.

Fonte: reprodução da autora de trabalho apresentado em aula.

Durante a apresentação deste conto, feita pelo segundo grupo, a turma fez a correlação desta história com casos atuais, através da ilustração com “memes”, montagens tragicômicas e referências de programas de TV (que expõem “brigas familiares”) para apontar o caráter contemporâneo deste tipo de narrativa, envolvendo um triângulo amoroso acaba em violência

²⁰ A lei vigente daquele período (Ordenações Filipinas) previa que o homem casado poderia matar sua mulher em adultério, bem como o adúltero, em nome da sua honra (CORREA, 1981).

letal. O uso da comicidade deu um ar de aparente “leveza ao tema” abordado e também esteve presente na apresentação de outros trabalhos.

Este recurso foi um elemento que reteve a atenção da turma, ao apresentar as narrativas dos contos. Interessante apontar que, mesmo com este formato, em tom de deboche e menosprezo pela ação do autor dos crimes, estava presente o viés crítico da análise, ao marcar o julgamento negativo da atitude, ainda que pudesse ser aceitável (em termos legais ou culturais) para a época e/ou que ainda seja praticada nos dias atuais.

Figura 2 – A Cartomante (Grupo 2)

The figure displays four slides from a presentation. Slide I, titled 'Introdução', lists the story by Machado de Assis, Rita's visit to the fortune teller, and a love triangle, accompanied by an illustration of a fortune teller. Slide II, 'Ameaça das Cartas Anônimas', discusses extramarital relationships, disappearance, and a ticket, featuring a photo of a man and a quote: 'Alguém sabe que fico com mulher casada'. Slide III, 'A reviravolta', mentions a plot twist and tragedy, with a photo of a woman and a quote: 'Tema de hoje: Ela queria um! Mas recebeu três!'. Slide IV, 'Personagens', lists real characters, betrayal, and revenge, with a religious-themed image and a quote: 'JUDAS ABRE A PORTAL NÃO! ABRE AJ NA MORAL PRA NOIS TROCAR IDEIA'.

Fonte: compilação da autora de trabalho apresentado em aula.

No conto “A Língua do P”, de Clarice Lispector (1974) os grupos apontaram questões relacionadas às violências que as mulheres estão expostas no espaço público e os efeitos da desigualdade de gênero nestas ocasiões. A intimidação das mulheres no espaço público, no sentido de que elas ficam duplamente vulneráveis: tanto pelo machismo explícito, das violências baseadas no gênero, como por serem “alvos preferenciais” da violência urbana, em assaltos e furtos de bolsas, carros e outros pertences. Entendida pelo grupo como um tipo de “covardia”, por entenderem que as mulheres são consideradas mais “frágeis”, sobretudo quando esta violência é cometida por sujeitos armados ou em duplas. Segundo a visão desse grupo, “vemos uma categorização nas pessoas por meio das aparências e do modo de vestir.

Isso é algo que ainda se correlaciona com os dias atuais e é um dos principais fatores que decidem se alguém será ou não vítima de agressão”.

O quarto grupo apresentou o conto como uma história em quadrinhos e destacou como as mulheres ainda são vítimas de diferentes formas de violência simbólica, física, sexual no espaço público, a partir de estereótipos e performances de gênero. Na análise, afirmaram que

ainda temos um pensamento errado e ultrapassado de que mulher com roupa curta quer chamar atenção ou que quer ser ‘aproveitada’. [...] A segurança das mulheres em geral é posta em segundo plano, pois vemos mulheres sendo assediadas na rua, no transporte público, no uber e em todos os lugares simplesmente pelo jeito de se vestir ou se portar. (Grupo 4)

Figura 3 – A Língua do P (Grupo 4)



Fonte: compilação realizada pela autora de trabalho apresentado em aula.

Nas atividades com o texto “Venha ver o Pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles (1986), os dois grupos exploraram a crítica aos relacionamentos cujas violências de gênero apresentam-se tanto nas suas dimensões simbólicas quanto físicas. A ideia do

“relacionamento tóxico”, caracterizado por chantagens, proibições e perseguições, isto é, práticas que podem indicar violências psicológicas e emocionais foram apontadas como “sinais de alerta” para o desfecho mais grave.

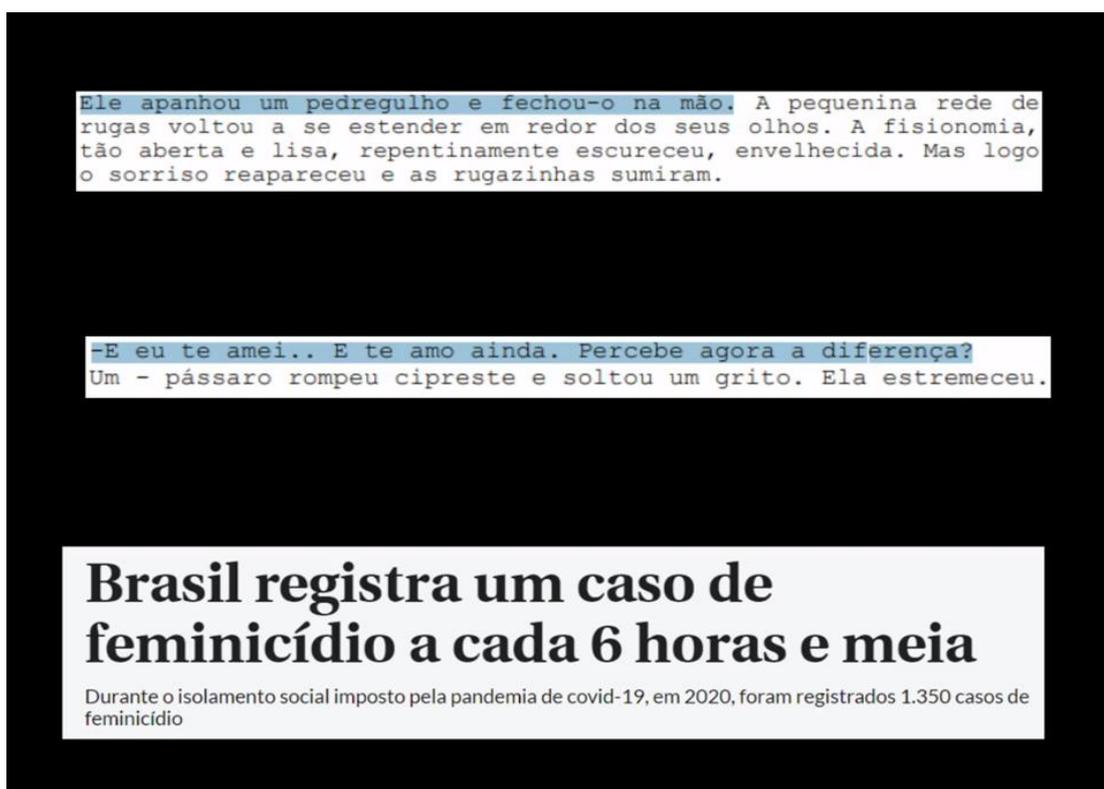
Figura 4 – Venha ver o Por do Sol (Grupo 5)



Fonte: compilação realizada pela autora de trabalho apresentado em aula.

O quinto grupo também destacou a questão da objetificação da mulher, o ciúme doentio, a ideia de “posse” do corpo e de negação da vontade ou autonomia da mulher como expressões de violência baseada em gênero. O sexto grupo, apresentou o trabalho no formato de um “podcast”, no qual elaborou uma minuciosa narrativa, descrevendo o caso e apontando detalhes nos trechos da narrativa, como as expressões dos personagens ou elementos narrativos, que evidenciavam as outras violências presentes no relacionamento e que antecederam a violência letal.

Figura 5 – Venha ver o Por do Sol (Grupo 6)



Fonte: compilação realizada pela autora de trabalho apresentado em aula.

Já nos contos “Uma Questão de Educação” e “Porém Igualmente”, de Marina Colasanti (1986; 1999), os trabalhos realizados enfocavam as violências de gênero e comportamentos ligados aos papéis de gênero, através dos padrões de masculinidade e de relacionamentos sexistas (Grupo 7), e também dos comportamentos tolerantes ou omissos com este tipo de violência, na nossa sociedade (Grupo 8). Neste sentido, as reflexões trouxeram a importância de estarmos atentos aos “sinais” de violência (que podem ocorrer no âmbito doméstico e familiar ou nas relações de pessoas próximas a nós), que foram apontados como uma questão que merece “atenção de todos”, na atualidade.

Dentro desta temática, foi possível destacar elementos presentes nos textos que podiam ser relacionados à ideia de violência simbólica para questionar atitudes que, não raras vezes, são naturalizadas nos discursos do senso comum sobre os relacionamentos afetivos. Práticas sociais que são violentas e que, muitas vezes, não são problematizadas como tal.

A noção de “ciclos de violência” foi retomada, para consolidar os conteúdos constantes no material complementar. Ideias que antigamente eram aceitáveis e defendidas, como “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, foram trazidas, problematizadas e resignificadas à luz da Lei Maria da Penha. Da mesma maneira, reforçamos os mecanismos de

denúncia e enfrentamento às violências, entre eles o Fone 190 (para emergências), e o Fone 180 (para denúncias e orientações sobre procedimentos e medidas legais), que temos à disposição.

Figura 6 – Uma questão de Educação (Grupo 7)

Na história, o homem não teve dúvidas em sua decisão de decapitar a companheira, sua única hesitação surge quando vai comer o ensopado macabro que fez. A única ideia realmente absurda para ele seria comer algo com fios de cabelo

Uma pequena reflexão...

Ciúmes e Possessividade

Ciúmes surge da insegurança que vem do medo de perder algo que o indivíduo sente que possui.

A possessividade surge do desejo de deter exclusividade sobre o outro que o indivíduo considera ser sua propriedade.

Por causa de ciúmes, homem agride companheira
13 de abr. de 2021 — Mulher foi levada em estado grave a um hospital de PM, suspeito tem passaportes por ameaça, lesão corporal e agressão.

Quais são as razões da violência doméstica contra a mulher?
... o álcool não seja a causa da violência doméstica, mas apenas seu facilitador. ... violência, a razão da agressão estava relacionada ao ciúme.

A fragilidade da construção social que é a masculinidade

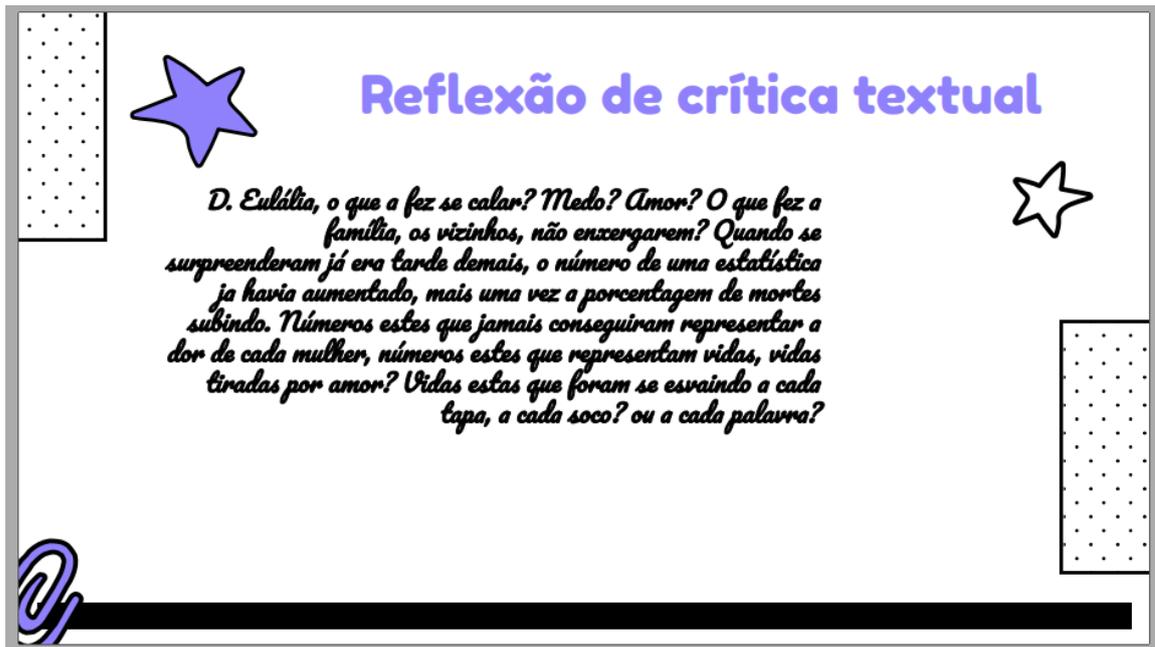
A mulher não deve ferir o ego do homem, pois este foi ensinado desde o nascimento a ser superior, mais viril e inteligente. Buscando ser o oposto do que ele enxerga no sexo feminino em suas ações e escolhas.

Ser contrariado dá aos homens gatilho para comportamentos agressivos que estão diretamente ligados a doutrina da masculinidade totalmente tóxica que até mesmo de maneira subconsciente é ensinada durante todas suas vidas

Cuidado!
MASCULINIDADE FRÁGIL

Fonte: compilação realizada pela autora de trabalho apresentado em aula.

Figura 7 – Porém Igualmente (Grupo 8)

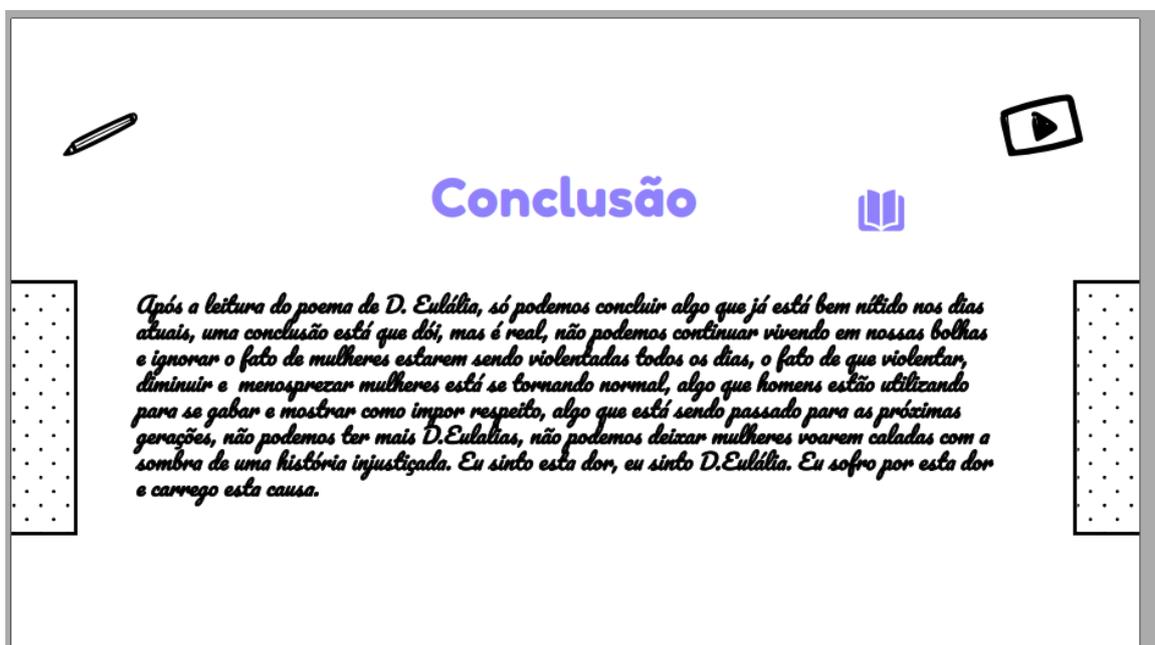


Reflexão de crítica textual

D. Eulália, o que a fez se calar? Medo? Amor? O que fez a família, os vizinhos, não enxergarem? Quando se surpreenderam já era tarde demais, o número de uma estatística já havia aumentado, mais uma vez a porcentagem de mortes subindo. Números estes que jamais conseguiram representar a dor de cada mulher, números estes que representam vidas, vidas tiradas por amor? Vidas estas que foram se esvaindo a cada tapa, a cada soco? ou a cada palavra?

Fonte: reprodução realizada pela autora de trabalho apresentado em aula.

Figura 8 – Porém Igualmente (Grupo 8)



Conclusão

Após a leitura do poema de D. Eulália, só podemos concluir algo que já está bem nítido nos dias atuais, uma conclusão está que dói, mas é real, não podemos continuar vivendo em nossas bolhas e ignorar o fato de mulheres estarem sendo violentadas todos os dias, o fato de que violentar, diminuir e menosprezar mulheres está se tornando normal, algo que homens estão utilizando para se gabar e mostrar como impor respeito, algo que está sendo passado para as próximas gerações, não podemos ter mais D.Eulálias, não podemos deixar mulheres voarem caladas com a sombra de uma história injustiçada. Eu sinto esta dor, eu sinto D.Eulália. Eu sofro por esta dor e carrego esta causa.

Fonte: reprodução realizada pela autora de trabalho apresentado em aula.

Partindo de outra forma de abordagem, no texto “Maria” de Conceição Evaristo (2014), um dos grupos apontou a “hipocrisia” da nossa sociedade com relação à violência urbana e a prática da violência sofrida por Maria. Para eles, o “assalto foi realizado pelo ex-

companheiro de Maria e pai de seu filho mais velho. Uma população que condena assaltos, mas realiza justiça com as próprias mãos. Sociedade hipócrita!”.

Outro ponto de debate trazido pelo grupo foi a problema decorrente do abandono paterno, analisado como uma dimensão da violência baseada em gênero, que impacta as mulheres negras, sobretudo as mais pobres. Na produção textual, o grupo reflete sobre

quantas ‘Marias’ que existem na nossa sociedade, com mesmas situações deploráveis. Que sofrem em trabalhos análogos a escravidão, que batalham para sustentar seus filhos, que são abandonadas pelos seus ‘companheiros’ e ‘pais’ de seus filhos, e de alguma forma sofrem todo tipo de violência. [...] Isso é uma realidade ‘normal’, pois todos presenciam situações similares, mas nem todos ‘veem’ (Grupo 9).

A dimensão racial, articulada com a violência de gênero, foi elaborada por décimo grupo que apresentou este conto. Apontando suas reflexões a partir de trechos escolhidos da narrativa, as estudantes destacaram questões relativas à discriminação racial e ao machismo, mas também apontaram a injustiça da desigualdade social como formas de violência.

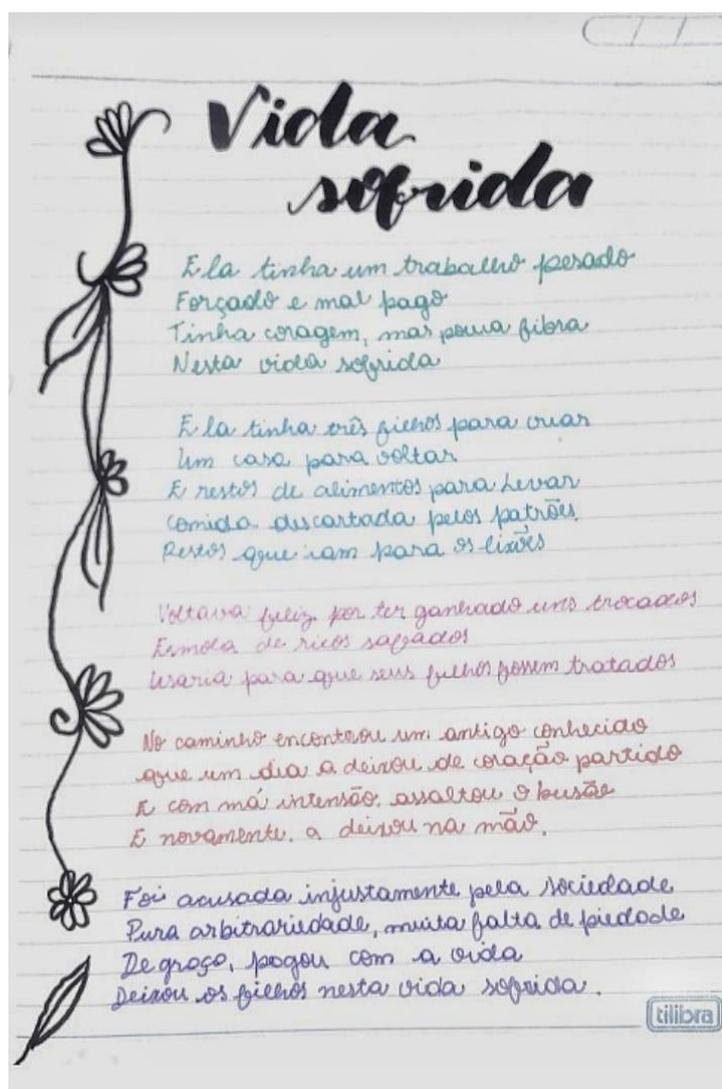
Figura 9 – Maria (Grupo 10)



Fonte: reprodução realizada pela autora de trabalho apresentado em aula.

Ainda sobre o conto de Conceição Evaristo, uma estudante apresentou um poema, intitulado “Vida Sofrida”, no qual ela traz seu olhar inspirado pela história.

Figura 10 – Maria (Grupo 11)



Fonte: reprodução realizada pela autora de trabalho apresentado em aula.

Como é possível perceber, tivemos uma variedade de formatos nas apresentações, o que incluiu desde a releitura do conto em forma de história em quadrinhos, apresentações em vídeo, análise do conto em formato de seminário, apresentação com slides e esquemas ilustrativos, a produção de um folheto com informações baseadas no caso narrado, *podcast* e produções textuais. Mesmo nos trabalhos que tinham um toque de irreverência na apresentação (utilizando ilustrações bem humoradas, “*memes*” com ironia ou um tom mais informal na apresentação), a abordagem da temática foi reflexiva, crítica e bem articulada com os conceitos e perspectivas sociológicas mobilizadas nas aulas.

Um dos pontos interessantes nos “comentários gerais” sobre a atividade foi a reflexão trazida pela turma sobre a percepção provocada pelos casos narrados. Para algumas pessoas, as histórias borravam as fronteiras temporais e também a percepção entre ficção e realidade.

Pois, embora estivéssemos tratando de narrativas ficcionais e que foram produzidas em diferentes momentos históricos, todas elas eram “bastante realistas” e “completamente possíveis de acontecer na vida real” segundo análise de algumas estudantes.

Havia bastante interesse entre os grupos de, não apenas conhecer as narrativas dos outros contos e as produções dos outros grupos a partir deles, mas também debater sobre as histórias, as apresentações e o que elas provocavam. Em razão desse interesse de partilhar os trabalhos, e debaterem as questões que eles traziam, o espaço de um encontro com 50 minutos não foi suficiente para contemplar todas as participações. Por esta razão, após um diálogo entre estudantes e com a professora titular da disciplina, optamos pela continuidade das apresentações dos trabalhos no encontro seguinte, o que demandou um pequeno ajuste no cronograma das aulas e a minha participação em mais um encontro síncrono com a turma. Avaliei esta alteração do cronograma como uma demonstração de interesse pela temática dos encontros e pelo formato das atividades propostas.

Após a apresentação dos trabalhos, abrimos um espaço de escuta para que cada grupo fizesse uma avaliação da oficina, seja do transcurso da atividade, seja da proposta de atividade que foi realizada. A ideia foi de possibilitar que cada estudante pudesse trazer suas impressões sobre o tema e a abordagem da oficina, a importância e a atualidade deste debate para eles.

Para finalizar, trouxe algumas impressões sobre as nossas atividades, as produções apresentadas e considerações sobre a importância deste debate na Educação Básica. Ressaltei o papel que cada pessoa pode desempenhar como multiplicadora daqueles conhecimentos nas nossas comunidades, núcleos familiares, de amigos ou demais espaços por onde circulamos e com quem interagimos. Inclusive, destaquei a qualidade das produções com a sugestão aos grupos que, caso tivessem interesse, poderiam compartilhar seus trabalhos entre colegas, no interior do próprio campus ou no Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade da instituição.

Para trazer algumas das suas produções neste trabalho, pedi autorização aos grupos explicando que, assim como eles, eu também estava em processo de formação como professora e que nossas aulas e atividades iriam compor parte da minha avaliação e do trabalho final que eu apresentaria à Universidade. Expliquei que nenhum trabalho apresentado seria identificado²¹ e que isso não faria parte ou teria influência na avaliação das tarefas.

Antes de encerrar o encontro, convidei a turma para participar na avaliação das atividades da oficina e da professora, através de um questionário anônimo, no qual cada pessoa poderia se expressar com maior liberdade e contribuir também para a avaliação do

²¹ Em atenção a isso, as legendas das imagens não trazem a autoria, mas apenas uma identificação dos grupos.

trabalho realizado. Além deste pedido na atividade síncrona, também foi disponibilizado no *moodle* o link de acesso ao formulário para aquelas pessoas que não estiveram neste encontro síncrono.

3.3.2 Avaliação da Sequência Pedagógica

A avaliação é entendida como elemento que não pode ser descolado das práticas sociais, uma vez que é intrínseca ao agir humano. Através do exercício da reflexividade, prática característica das Ciências Sociais e que convida ao constante questionamento das nossas práticas, seus efeitos, seus métodos e razões de ser, é que a avaliação será pensada (ROCHA, 2006). No ambiente escolar esta ideia adquire um caráter constitutivo das práticas, tanto docente quanto discente, na medida em que é indissociável da dimensão pedagógica o constante avaliar e aprimorar das práticas e dos resultados obtidos com as atividades desenvolvidas.

No curso dos encontros era avaliada a participação discente, assim como a compreensão, os questionamentos e a produção reflexiva que emergia das atividades propostas. Esta avaliação, mais do que perceber a resposta da turma frente às atividades propostas, também tinha como objetivo auxiliar para uma reflexão de auto-avaliação docente, para reavaliar se a participação docente e as propostas apresentadas à turma permitiram criar “uma comunidade de aprendizagem” na qual a forma de abordagem dos conceitos, da temática ou das atividades propostas propiciou um espaço de construção e partilha coletiva de conhecimentos (hooks, 2013, p. 204).

Ao final da oficina, foi solicitado o preenchimento de um breve questionário, no qual cada estudante poderia apontar quais os pontos das atividades que acharam mais interessantes e os que acharam menos interessantes. Além disso, havia um espaço aberto para sugestões e elementos que julgassem importantes para este tema e que poderiam ter sido incluídos ou alterados. Este questionário não foi identificado e coletou, também, as informações relativas ao gênero e à sexualidade, idade e cor das pessoas respondentes para que eu pudesse refletir sobre o perfil da turma onde a atividade fora aplicada.

Considerando que esta atividade era voluntária, os dados a seguir não pretendem ser representativos das turmas, uma vez que apenas 15 estudantes responderam (pouco mais de 39% do total), mas servem como uma amostra ilustrativa da percepção sobre as atividades desenvolvidas e do perfil das pessoas que responderam. A média de idade era 18 a 20 anos,

sendo 9 pessoas com 18 anos e 5 com 19 anos. Quanto ao gênero e à sexualidade, 6 pessoas identificaram-se como heterossexuais, 1 delas mulher; Outras 3 mulheres e 1 homem identificaram-se como bissexuais; Uma 1 mulher afirmou não ter sexualidade definida; E 4 pessoas não quiseram revelar sua sexualidade, entre elas 2 mulheres. Nenhuma das pessoas que responderam identificou-se como pessoa transgênera.

A solicitação destas informações teve relação com a minha perspectiva de abordagem no curso dos debates. Nas minhas falas, busquei considerar outros marcadores sociais de diferença que, em intersecção com gênero, podem produzir experiências distintas, tanto de privilégios quanto de discriminação, nas relações sociais. Ainda que a temática da Oficina estivesse centrada nas questões relativas à violência de gênero e, majoritariamente, tratamos das relações entre homens e mulheres nos contos, ao longo das atividades, busquei articular outros marcadores de diferença e reforçar nos debates outras situações de violências que poderiam acontecer em diferentes tipos de relacionamentos, identidades de gênero e de orientações sexuais. Assim, abordei em alguns exemplos a possibilidade de aplicação da Lei Maria da Penha às relações entre mulheres (cis ou trans) e homens, mas também entre mulheres (cis ou trans) para ilustrar tais afirmações.

No mesmo sentido, procurei apresentar os dados relativos às violências, relacionando-os às questões raciais e etárias, reforçando a realidade de maior vulnerabilidade das mulheres negras e jovens nos casos de feminicídios (FBSP, 2021). A representatividade racial nos textos ficou explícita no conto “Maria” de Conceição Evaristo, único no qual a cor/etnia da personagem é mencionada e a partir do qual abordamos as questões raciais. Com relação à autoidentificação quanto a cor/etnia, 11 pessoas declararam-se brancas, enquanto 4 disseram ser negras.

Embora nos demais contos não houvesse menção da cor das personagens (as autoras são brancas), chamou a atenção que nos trabalhos nos quais tais personagens foram representadas graficamente, elas apareceram como mulheres brancas, algo que apontei para a turma. Seria a colonialidade do poder (LUGONES, 2008) que, impregnada na nossa subjetividade, já imaginava estas personagens como mulheres brancas? Com esta questão busquei provocar a reflexão da turma para as dimensões pouco perceptíveis do quanto a questão racial está presente em nossa sociedade como neurose cultural (GONZALEZ, 1984).

Quanto às respostas sobre o desenvolvimento das atividades da Oficina, dos materiais utilizados e da participação nas atividades, a distribuição se deu conforme sistematizei na tabela a seguir:

Tabela 1 – Dados coletados no Questionário de Avaliação da Atividade

Perguntas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. O tema da oficina foi interessante e com uma abordagem adequada?			1	3	11
2. O assunto, os exemplos e as situações trazidas foram atuais e esse diálogo é relevante para estudantes do ensino médio?			1	2	12
3. Os materiais (vídeos, textos, slides etc.) utilizados para abordar o tema ajudaram para melhor compreensão e para os debates?			2	3	10
4. O tempo dedicado para realização da atividade, para a apresentação e os debates foi satisfatório?			1	3	11
5. As propostas e atividades da oficina foram explicadas de maneira adequada pela professora?			2	2	11
6. Participei de forma ativa da oficina e da atividade em grupo, e forma interessada e comprometida?			2	7	6
7. A tua participação nas atividades contribuiu para tu conheceres mais sobre a violência contra a mulher e estimulou a tua reflexão crítica para este tema?		1	2	1	11
8. Os materiais e a tua participação nesta oficina te auxiliam a falar deste tema para outras pessoas das tuas relações (familiares, amizades, vizinhança)?		1	5	2	7
9. A participação nestas atividades proporcionou algum momento de reavaliação de tuas atitudes, pensamentos e conceitos em relação a ti mesmo e a outras pessoas?	1		1	3	10

Fonte: Tabela desenvolvida pela autora

A temática da oficina e a forma de sua abordagem, assim como os materiais didáticos, os exemplos e as situações ilustrativas trazidas ao diálogo foram bem recebidas e consideradas atuais, adequadas e relevantes, pela recorrência das respostas concordando total ou parcialmente com as perguntas 1, 2 e 3. Estas questões foram formuladas buscando aferir

as percepções das pessoas acerca do tema e da metodologia utilizada para realização da proposta deste trabalho.

Com as questões 4 e 5 busquei verificar como cada estudante avaliava o tempo de realização e a clareza das atividades propostas pela professora. A maioria das pessoas respondentes demonstrou que o tempo disponibilizado para as turmas e as instruções das atividades estavam adequados e claros para a realização das tarefas.

As perguntas 6, 7, 8 e 9 enfocaram uma perspectiva de autoavaliação de cada estudante com relação à proposta e os objetivos da Oficina Pedagógica. Nestas questões tivemos algumas respostas que avaliam que o conteúdo da Oficina ou os materiais propostos não estimularam o aprendizado, a reflexão crítica sobre a temática ou as possibilidades de difusão deste conhecimento.

Ao final do questionário deixei um campo de resposta aberta, para quem quisesse fazer algum apontamento, com relação à atividade ou à condução delas pela professora-estagiária. Os retornos foram elogiosos, carinhosos e de agradecimento, os quais me deixaram agradecida. Mas para além deles, gostaria de destacar alguns trechos (grifados) nos quais podemos refletir sobre os momentos do processo de ensino-aprendizagem estabelecido nos encontros.

Aulas totalmente didáticas e confortáveis, apesar de assuntos tensos foram incríveis os momentos de debate e explicação, com muita atenção, educação e paciência. (Estudante 1).

Eu adorei a experiência, me senti muito à vontade para expor as minhas opiniões nos debates (Estudante 2).

Gostei muito da temática, pois ela não trouxe somente dados, como normalmente é ensinado pelos professores, e sim casos reais e vivências cotidianas. É de extrema importância sempre dar ênfase nesse assunto para ele não ser despercebido ou esquecido, ainda mais em um momento em que os casos só aumentam e as mulheres não têm como pedir ajuda (Estudante 3).

Se o formato remoto foi desafiador, seja pela necessidade do conhecimento e de domínio das tecnologias, seja pela “nova forma” de estar em sala de aula, interagindo à distância, o desafio de propor uma atividade “diferente do tradicional” também foi motivo de insegurança e expectativa. Mas creio que parte da “subversão” desta abordagem se deve à

adoção da perspectiva feminista contemporânea no ensino das Ciências Sociais (apesar de detratores que angaria e ataques das pessoas que defendem pensamentos mais conservadores). Esta proposta reside na convocação a pensar criticamente aquilo que seria até então impensável, aquilo que é estranho frente às perspectivas dominantes e hegemônicas. Ou seja, reconhecer como legítimas e necessárias as perspectivas dos grupos colocados como “subalternos” nas hierarquias sociais ou transformados em “minorias” na nossa sociedade (RAGO, 1998).

Neste sentido, o diálogo construído com base na pedagogia libertadora e voltada para a emancipação de que nos fala bell hooks (2013) só tem a contribuir quando, ao questionar, contesta as fronteiras dos discursos de poder (e dos conhecimentos que servem a eles) para promover outra forma de pensar, que seja inclusiva, acolhedora, mas também impertinente e transgressora; que esteja situada para além das formas bem comportadas do conhecimento e dos enquadramentos tradicionais das relações de gênero, das pedagogias “tradicionais” disciplinadoras e, no limite, das relações sociais do cotidiano, estabelecidas pelas perspectivas conservadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar na licenciatura, em março de 2020, eu chegava com alguma bagagem e muitas expectativas. Egressa do bacharelado, durante o qual eu já cursava disciplinas da licenciatura, estava decidida cursá-la, motivada por experiências anteriores com a sala de aula. Mas principalmente pelo contexto político dos cinco anos que nos antecederam. Impedimento da primeira mulher presidenta do país, declarações machistas e manifestações misóginas no cenário político, acirramento do conservadorismo e perseguições de artistas e educadores por aqueles que sem dizem contra “doutrinação” ou “ideologia de gênero” nas escolas. A isso se seguiram outros ataques às políticas sociais e ao congelamento de gastos públicos, de investimentos em saúde, educação e segurança pela “PEC da Morte” (PEC 241/2016). Em meio à ocupação das escolas, estudantes secundaristas mostravam, diariamente, que as Ciências Sociais tinham, não apenas um cenário profícuo de reflexão com uma diversidade de temas e questões sobre os quais podia se debruçar e refletir, mas também um espaço fundamental na ampliação de diálogos e, principalmente de escuta, de mobilização e de contribuição social.

Para além de um compromisso ético-profissional, com o caminhar dos anos e a eleição presidencial de 2018, tornara-se um ato político abordar esta temática, sobretudo, quando um dos movimentos encabeçados pelas mulheres era o “Ele não”, contra o então candidato e atual presidente. E quando muitas pessoas foram às urnas levando obras literárias, como uma manifestação em favor da democracia e dos direitos humanos, cujo slogan era “Mais Livros, Menos Armas” ao dar apoio à candidatura de um professor universitário. Este ato também representava repúdio às pessoas que, no primeiro turno da votação, postavam fotos com armas em redes sociais, dizendo-se “cidadãos de bem” e, não raras vezes, partilhavam do discurso contrário à “ideologia de gênero”, supostamente praticada por teóricas feministas como Judith Butler. Se o nosso cenário, a partir dali, parecia pouco promissor e os tempos que se avizinhavam dia a dia eram mais incertos, ainda existiam motivações para esperar.

Com a delicadeza do “Poeminho do Contra” de Mário Quintana pensava:

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Assim chegava em 2020, decidida e com a expectativa de terminar a licenciatura, cursando as seis disciplinas que faltavam na Faculdade de Educação. E depois, realizar os estágios docentes e o trabalho de conclusão do curso, completando um ciclo de formação como cientista social, agora apta para lecionar na Educação Básica. Iniciada esta experiência em março daquele ano, eu tive apenas cinco aulas nas salas da FACED, em uma semana de aulas presenciais. Sexta-feira, 13 de março de 2020 foi o último dia que estive presencialmente no campus da UFRGS.

Na semana seguinte, as aulas foram suspensas, em função da emergência sanitária decorrente do SARS-COV2. De lá para cá, a pandemia tomou proporção mundial e mudou radicalmente os planos que fizera até então. O que se seguiu foi um acontecimento coletivo, de escala global, repleto de medos, incertezas, perdas e sentimentos ambíguos. Mas também de desafios, solidariedade, aprendizados e oportunidades de novos laços em escala local, ainda que mediados pela tela de um telefone celular ou computador.

Com a pandemia, o desafio que se colocou para professores e estudantes foi imergir em uma experiência até então desconhecida para todas as pessoas, que era a adaptação em um novo modelo de ensino e aprendizagem *online*, o ensino remoto emergencial, para o qual não estávamos preparados. Assim, tanto a minha experiência como estudante (ao longo do curso de licenciatura), quanto a minha experiência como docente foi mediada pelo modelo remoto em função dos protocolos sanitários de distanciamento social em decorrência da pandemia da Covid-19.

Durante esse percurso nós fomos construindo coletivamente, entre estudantes e professores, escolas e universidades, um ensinar-aprender bastante distinto daquele que, até então, estávamos acostumados e que muitas pessoas tinham como costumeiro. A pandemia nos impôs uma mudança repentina nas práticas de ensinar-aprender, com uma série de desafios e dificuldades a serem enfrentadas. Entre elas, adaptar-se a um local adequado para o ensinar-aprender nas nossas casas, às limitações econômicas ou técnicas (em termos de acesso e de domínio dos equipamentos tecnológicos e das ferramentas digitais), a falta de acesso às bibliotecas das Escolas e Universidades, à ausência do contato social em sala de aula com colegas e professores. Além disso, a falta de separação entre o espaço de ensino-aprendizado, que passa a ser realizado de forma remota no âmbito privado, integrado e adentrando o espaço doméstico e familiar, acaba por trazer a questão da privacidade como uma variável nova que surge neste contexto escolar.

Se em um primeiro momento isso poderia parecer uma questão de pouca importância, frente ao cenário mais amplo de incertezas médicas e sanitárias, é interessante apontá-la por seus desdobramentos práticos. A posição de desconhecimento sobre como preparar as aulas para este formato, nas quais a professora fala para uma tela sem ver nenhum rosto, sem captar qualquer expressão (dúvida, anuência ou contrariedade). A falta de um código de conduta prévio, para pensar os comportamentos durante as aulas, uma “etiqueta virtual”. As dúvidas acerca da realidade de cada estudante, ao pensar as aulas e as tarefas propostas; de como cada pessoa poderia realizar as atividades pedagógicas ou organizar os seus estudos...

Tanto no lugar de “estudante da licenciatura” em ensino remoto, quanto de “estagiária docente” lecionando em ensino remoto, a necessidade de repensar as práticas que até então estava acostumada foi uma constante. Ora de inquietação, ora de expectativa, ao passar para outro modelo totalmente diferente daquele que conhecíamos e tínhamos como o lugar seguro do convencional, para um lugar absolutamente incerto e desconhecido; daquilo que não se sabia ao certo como fazer, mas que acabou por construir-se junto, no cotidiano.

Ao final desse processo de aprendizado na licenciatura, a sensação que fica é a de que seguramente as práticas de ensino e aprendizado “de antigamente” foram bastante impactadas por este período e não serão iguais depois da pandemia, embora ainda não saibamos o que vão vir a ser. Passados 24 meses desde o início da pandemia — que ainda não acabou, mas que, quero acreditar, está mais próxima do seu fim do que do seu começo — parece que aquilo que sabíamos sobre a escola, sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem e dos fazeres pedagógicos, já não se encaixa tão bem na realidade que vivemos e que viveremos a partir de agora. Passada essa experiência, podemos dizer que a Educação Básica será totalmente diferente.

E esta afirmação se reforça não apenas pelo período de emergência sanitária que nos fez rever uma série de práticas de ensinar-aprender. Mas também diz respeito a outro processo que está em curso e que, seguramente, nos chama a repensar nossos planejamentos didáticos e práticas pedagógicas que é a implementação da nova BNCC. Com a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/17, houve a alteração da LDBEN e a inclusão do Art. 35-A, no qual prevê que a “Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” e afirma que ela “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Art. 35-A, §2º).

No entanto, estas modificações ainda estão em curso e a sua implementação ocorre de maneira bastante diversa, uma vez que tais definições curriculares estão a cargo das secretarias de educação de cada um dos estados da federação. Segundo os dados coletados no Relatório 2020 da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, o estado do Rio Grande do Sul iniciou sua reforma curricular, conforme a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da implementação de “projetos pilotos” em algumas escolas, mas ainda não finalizou a reforma (BODART, 2021, p. 13).

Ao longo do estágio docente e das atividades que apresentei neste trabalho foram seguidas as orientações da BNCC e a organização do Ensino Médio ora vigente. No entanto, a forma como a dinâmica das atividades foi planejada (e levando em conta a abordagem interdisciplinar proposta), permite que esta sequência didática seja utilizada no modelo do novo Ensino Médio sem maiores alterações, conforme disposto no art. 11 §5º e §6º da Resolução nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2018).

Dentre as competências e habilidades previstas para o ensino das Ciências Sociais no Ensino Médio, a partir da Reforma do Ensino Médio prevista na Lei nº 13.415/17, e segundo a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), esta proposta pode ser relacionada à quinta competência que visa “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. No que se refere às habilidades perseguidas, é possível destacar sua ênfase na a) análise das situações da realidade social, valores e condutas, com a finalidade de problematizar e desnaturalizar as formas de desigualdade e discriminação; b) identificar práticas e estimular atitudes que promovam os Direitos Humanos, a equidade de gênero e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (EM13CHS502).

Além disso, a sequência didática proposta pretendeu a) desenvolver habilidades para identificação de diversas formas de violência de gênero e suas principais vítimas, suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais; e também b) refletir e buscar mecanismos para combatê-las, com base em uma perspectiva ética e política, cujas ações estejam baseadas na valorização dos direitos humanos e de uma cultura de não-violência (EM13CHS503).

Ao longo das atividades, procurei dar maior ênfase para as dinâmicas expositivo-dialogadas, usando como recurso a apresentação de alguns pontos que instigassem as turmas a formular questões, trazer exemplos ou dar suas impressões sobre os exemplos debatidos. Através do estímulo e da provocação do olhar das e dos jovens para questões cotidianas,

busquei construir uma forma de ensino-aprendizagem que, de forma coletiva e horizontalizada, nos colocasse em uma dinâmica de coparticipação ao longo de todo o processo educativo.

Acredito que os materiais didáticos elaborados para este trabalho e os recursos que demandam para realização das tarefas permitem a reprodução desta oficina em outros espaços escolares, inclusive no formato presencial, com pequenas adaptações. A título de exemplo, esta proposta pode ser desenvolvida tanto como atividade integrante do plano de ensino das Ciências Sociais (Ciências Humanas e Suas Tecnologias) quanto como uma oficina extracurricular, aberta para a comunidade escolar em geral, por ocasião das discussões relativas à “Semana contra a Violência à mulher” do dia 8 de Março (Lei nº 14.164/2021); ou, ainda, em novembro, por ocasião do Dia Nacional contra a Violência à Mulher (10 de Novembro) ou aos 21 dias de Ativismo contra a Violência de gênero (25 de novembro).

Os conceitos e elaborações teóricas, apresentados na primeira parte deste trabalho, serviram de base para elaboração da proposta didática e puderam ser trabalhados através de exemplos práticos, como recurso de transposição didática. Isso permitiu aproximar as pessoas estudantes das teorias sociais sem deixar as atividades demasiado teóricas e pouco atrativas ou impor uma sobrecarga teórica para estudantes que, em sua maioria, já dividiam seu tempo entre as atividades escolares e seus estágios ou trabalhos.

A proposta pedagógica teve uma boa recepção por parte das turmas, as quais demonstraram interesse pela temática e pelas questões trazidas ao longo da abordagem. A compreensão e apropriação dos conceitos e das perspectivas teóricas ficaram demonstradas na elaboração das reflexões, no uso dos exemplos construídos ao longo dos debates e durante a realização das atividades propostas.

A atividade de elaboração coletiva, organizada em grupos, teve adesão positiva à proposta, tanto através do engajamento e da criatividade na elaboração dos trabalhos, quanto pelo interesse de partilhá-los entre colegas de turma. Os debates acerca dos trabalhos e as questões que abordavam fluíram sem que fosse necessário lançar mão de questões disparadoras na maior parte das vezes. O ambiente para manifestar opiniões e reflexões manteve-se respeitoso, acolhedor e organizado, com o uso do recurso “levantar a mão” (na ferramenta tecnológica) sendo utilizado para ordenar as falas.

Estas impressões ao longo das observações me levaram a concluir que os objetivos perseguidos na elaboração da oficina foram atingidos e os resultados obtidos foram plenamente satisfatórios. Além disso, a julgar pelo retorno dado nas atividades e nas respostas

ao questionário, entendo que a temática da violência de gênero não só é um debate absolutamente necessário e atual (e que, portanto, merece ser tratado na educação básica) como também pode encontrar uma boa acolhida por parte da comunidade escolar, demonstrada através do interesse por este fenômeno social e pela riqueza das elaborações produzidas sobre esta problemática.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. As raízes da violência no Brasil. Nexo Jornal. Youtube, 12 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gj2odAHhPA4>> Acesso em: 10.09.2021.

ALVES, Regina Célia dos Santos; RONQUI, Ângela Simone. A representação da violência contra a mulher em alguns contos de Marina Colasanti. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 127-133, jul./dez. 2009.

BODART, Cristiano das Neves et al (org.). *On-Abecs: Relatório n. 1.*, nov. 2020: Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. Rio de Janeiro: ABECS, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 26.06.2019.

BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

BRASIL. LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm> Acesso em: 15.11.2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 26.10.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 12.10.2021.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça/UNESCO, 2007.

BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 2003.

CANDAU, Vera; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; AMORIN, Viviane; PAULO, Iliana Aida; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos e formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

COLASANTI, Marina. Porém igualmente. In: COLASANTI, Marina. Um espinho de Marfim & outras histórias. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COLASANTI, Marina. Uma questão de Educação. In: Contos de Amor Rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

CONNELL, Raewyn. Gênero em termos reais. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

CORRÊA, Mariza. Do Feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. Cadernos Pagu (16) 2001: pp.13-30.

CORRÊA, Mariza. Mortes em Família: representações jurídicas de papéis sexuais. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

CORRÊA, Mariza. Os crimes da paixão. São Paulo: brasiliense. 1981.

CRUZ, Fernanda. “Malala no Brasil: ‘O empoderamento das meninas vem da educação’”. Guia do Estudante, 10.07.2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/malala-no-brasil-o-empoderamento-das-meninas-vem-da-educacao/> Acesso em: 26.06.2019.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. Revista Ciência e Saúde Coletiva, 11(sup): 1163-1178, 2007.

DEBERT, Guita G.; GREGORI, Maria F.; OLIVEIRA, Marcella B. de (org.). Gênero, família e gerações: Juizado Especial Criminal e Tribunal do Júri. *Pagu*, Unicamp, 2008.

DEBERT, Guita Grin; GREGORI, Maria Filomena. Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. Revista Brasileira de Ciências Sociais [online], v. 23, n. 66, p. 165-185, 2008. EVARISTO, Conceição. Maria. In: Olhos d’água. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FACHINETTO, Rochele Fellini. Quando eles as matam e quando elas os matam: uma análise dos julgamentos de homicídio pelo Tribunal do Júri. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre, 2012.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br>> Acesso em: 10.11.2021.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br>> Acesso em: 10.11.2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Nota técnica: Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19, 16 de abril de 2020, 2020a. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/>> Acesso em: 07.09.2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Nota técnica: Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19 – ed. 2, 29 de maio de 2020, 2020b. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/>> Acesso em: 07.09.2021.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade: uso dos prazeres. Vol. 2. 7a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 21ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ed.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAYLE, Rubin. Políticas do Sexo. São Paulo: UBU Editora, 2017.

GOMES, Carlos Magno. A Violência Estrutural dos Femicídios na Literatura Latino-americana. Revista Fórum Identidades. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 33, nº 1, p. 31-43, jan-jun de 2021.

GOMES, Carlos Magno. O femicídio na ficção de autoria feminina brasileira. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

GOMES, Carlos Magno. Uma perspectiva antropológica do femicídio nos contos de Marina Colasanti. Revista Ártemis: estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades, v. 27, n. 1, p. 392-405, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GOTLIB, Nádya Battela. Teoria do conto. 11.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GREGORI, Maria Filomena. Cenas e Queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

GROSSI, Miriam Pillar. Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 250-273.

GROSSI, Miriam Pillar. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, v. 5, no. Especial, 1994. pp. 473-483.

GROSSI, Miriam Pillar. Rimando Amor e Dor: Reflexões sobre a violência no vínculo afetivo conjugal. In: PEDRO, J. e GROSSI, M. P. (orgs.) *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis, Ed. Mulheres, 1998.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Oficina de Sociologia para Alunos do Ensino Médio. In: LANCHAREL, Alice A. e OLIVEIRA, Evelina A. F. de. *Leituras sobre Sociologia no ensino médio*. Maceió: EdUFAL, 2007. p. 89-97.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. 2ª ed. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 15.11.2021.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2001.

LISPECTOR, Clarice. A Língua do P. In: *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *A Cartomante*. In: *Contos*. Porto Alegre: LP&M, 1998.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MACHADO, Lia Zanotta. *Feminismos brasileiros nas relações com o Estado*. Contextos e incertezas. *Cadernos Pagu*, n. 47, 2016.

MARQUES, Ana Martins. *Da arte das armadilhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo *Revista Sociedade e Estado*, volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

MISSE, Michel. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. *Civitas*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 371-385, set.-dez. 2008.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. Dilemas: *Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Vol. 9, n. 1, Jan/Abr. 2016, pp. 45-63.

NASCIMENTO DOS SANTOS, Tatiana; PINHEIRO DE ARAUJO, Bruna; ROCHA RABELLO, Luiza. Percepções de lésbicas e não-lésbicas sobre a possibilidade de aplicação da Lei Maria da Penha em casos de lesbofobia intrafamiliar e doméstica. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 8, n. 11, 2014.

NONATO, Cláudia. Sérgio Adorno: reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira. *comunicação & educação*. ano XX, número 2, jul/dez 2015, p. 93-100.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Entenda a Lei Maria da Penha. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/cartilha-entenda-lei-maria-da-penha>> Acesso em: 25.10.2021.

PAMPLONA, Roberta. “Elas morrem, mas continuam falando”: representações policiais da violência letal contra mulheres a partir da Lei do Feminicídio. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do Professor. *Nuances*, vol. III, set. 1997, p. 5-14.

PINTO, Céli Regina Jardim. Uma história do Feminismo no Brasil. São Paulo, Fundação Perseu Abamo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa. B.; SZWAKO, José E. Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PORTO, Maria Stela Grossi. Sociologia da violência: do conceito às representações sociais. Brasília: Editora Francis, 2010.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (orgs.) Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 25-37.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

ROCHA, Gilmar. A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna. *Cadernos de campo*, USP, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro) [online]. 2012, n. 10, pp. 140-164.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos pagu* (16) 2001: pp.115-136.

SANTOS, Cecília MacDowell. Da delegacia da mulher à Lei Maria da Penha: Absorção/tradução de demandas feministas pelo Estado. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 89, 2010.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as mulheres e violência de gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 16, n. 1, p. 147-164, 2005.

SBPC. *Jornal da Ciência. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Ano XXXVI, n. 795, set/out. 2021, p. 9.

SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Na dúvida, foi moralmente condenada ao invés de legalmente absolvida: etnografia de um julgamento pelo Tribunal do Júri de São Paulo, Brasil. *Revista de Antropologia*, [S. l.], v. 63, n. 3, p. e178180, 2020.

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

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a *Gender and Politics of History*. *Cadernos Pagu* (3) 1994: pp. 11-27.

SEGATO, Rita L. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre gênero entre antropologia, psicoanálisis y derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo, 2003.

SEGATO, Rita Laura. *Os percursos do gênero na antropologia e para além dela*. Série Antropologia, n. 236. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1998.

SILVA, Maynara Costa de Oliveira Silva. Quarentena como fator de risco: reflexões sobre violência doméstica durante a pandemia do COVID-19. *Boletim n. 32 - Ciências Sociais e Coronavírus*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Disponível em: < http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim_CS/Boletim_n32.pdf> Acesso em: 16.10.2021.

SOARES, Maria Victória. *Cidadania e Direitos Humanos*. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr do sol e outros contos*. 20ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*. Curitiba, Edição Especial n. 4/2014, Editora UFPR, 2014, p. 79-97.

VIEIRA, Miriam Steffen. *Categorias jurídicas e violência sexual: uma negociação com múltiplos atores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? *Revista Brasileira de Epidemiologia* [online]. 2020, v. 23. Acesso em 15 Out. 2021.

VIVALDO, Fernando Vicente. *Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira*. São Paulo: USP, 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Disciplina: Sociologia
Carga horária semanal: 1h/a
Professora: Janaina de Souza Bujes

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS

Histórias de Violência de Gênero: Ficção ou Realidade?

Passos para a realização da atividade de avaliação:

- Cada grupo receberá um conto literário (previamente selecionado pela professora e distribuído por sorteio) e o texto de leitura complementar.
- Cada integrante do grupo deverá realizar a leitura do texto literário, debater sobre o seu conteúdo com demais integrantes para realizar a tarefa.
- Com base nos conteúdos dos materiais e dos debates da aula, o grupo deverá analisar a história narrada no conto.
- De maneira coletiva, vocês deverão escolher a maneira como entregarão a atividade. Isto é, o formato da produção a ser entregue é de livre escolha do grupo.
- A ideia central da atividade é que, inspirados pelas narrativas dos contos e usando a criatividade de vocês, o grupo deverá fazer uma reflexão crítica sobre a história narrada, analisando-a com base nos conteúdos e nos conceitos trabalhados nas nossas aulas.
- Vocês podem recontar ou alterar a história, complementar, mudar o cenário, a narrativa ou o contexto em que ela ocorreu, para elaborar a atividade de vocês.
- Alguns exemplos: pode ser uma produção textual, um vídeo curto (máximo 5min), um podcast, uma colagem/montagem de figuras, imagens ou desenhos, uma poesia/slam etc.
- Vocês devem entregar a atividade **até o dia 10/11/2021** para a professora.
- No dia 11/11/2021, cada grupo apresenta suas atividades na nossa aula síncrona para a turma.

A Cartomante, Machado de Assis

HAMLET observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era: Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou, interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Villela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês de veras nessas coisas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranqüila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Villela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Villela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranjou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Villela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranjou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor.

Camilo e Villela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Villela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Villela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Villela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Villela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. *Odor di femmina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as coisas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Villela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pode ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilheteinho. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as coisas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pode. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos,

tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Villela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Villela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Villela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Villela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Villela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas coisas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariámente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Villela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em

todo caso repugnava-lhe a idéia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Villela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Villela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

— Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim...

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvaír-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras coisas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas coisas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se... ?

Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mais ele não, viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumiada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...

Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu: disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita. . . Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, *ragazzo innamorato*...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum,

a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranqüilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela em baixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras coisas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Villela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobriu a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer coisa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — *Vá, vá, ragazzo innamorato*; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir.

Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Villela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Villela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Villela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pode sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Villela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

FIM

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. A Cartomante. In: Contos. Porto Alegre: LP&M, 1998.

Conto *A Língua do P*, de Clarice Lispector

Maria Aparecida – Cidinha, como a chamavam em casa - era professora de inglês. Nem rica nem pobre: remediada. Mas vestia-se com apuro. Parecia rica. Até suas malas eram de boa qualidade. Morava em Minas Gerais e iria de trem para o Rio, onde passaria três dias, e em seguida tomaria o avião para Nova Iorque. Era muito procurada como professora. Gostava da perfeição e era afetuosa, embora severa. Queria aperfeiçoar-se nos Estados Unidos. Tomou o trem das sete horas para o Rio. Frio que fazia. Ela com casaco de camurça e três malas. O vagão estava vazio, só uma velhinha dormindo num canto sob o seu xale. Na próxima estação subiram dois homens que se sentaram no banco em frente ao banco de Cidinha. O trem em marcha. Um homem era alto, magro, e bigodinho e olhar frio, o outro era baixo, barrigudo e careca. Eles olharam para Cidinha. Esta desviou o olhar, olhou pela janela do trem. Havia um mal-estar no vagão. Como se fizesse calor demais. A moça inquieta. Os homens em alerta. Meu Deus, pensou a moça, o que é que eles querem de mim? Não tinha resposta. E ainda por cima era virgem. Por que, mas por que pensara na própria virgindade? Então os dois homens começaram a falar um com o outro. No começo Cidinha não entendeu palavra. Parecia brincadeira. Falavam depressa demais. E a linguagem parecia-lhe vagamente familiar. Que língua era aquela? De repente percebeu: eles falavam com perfeição a língua do “p”. Assim:- Vopocê reperaproupou napa mopoçapa boponipitapa?- Jápá vipi tupudopo. Épé linpindapa. Espestápá nopo papapopo. Queriam dizer: você reparou na moça bonita? Já vi tudo. É linda. Está no papo. Cidinha fingiu não entender: entender seria perigoso demais. A linguagem era aquela que usava, quando criança, para se defender dos adultos. Os dois continuaram:- Queperopo cupurrapar apa mopoçapa. Epe vopocêpê ?- Tampambémpém. Vapaipi serper nopo tupunelpel. Queriam dizer que iam currá-la no túnel...O que fazer? Cidinha não sabia e tremia de medo. Ela mal se conhecia. Aliás nunca se conhecera por dentro. Quanto a conhecer os outros, aí e que piorava. Me socorre, Virgem Maria! Me socorre! Me socorre! - Sepe repesispis tirpir popodepemospos mapatarpar epelapa. Se resistisse podiam matá-la. Era assim então.- Compom umpum pupunhalpal. Epe roupoubarpar epelapa. Matá-la com um punhal. E podiam roubá-la. Como lhes dizer que não era rica? Que era frágil, qualquer gesto a mataria.

Tirou um cigarro da bolsa para fumar e acalmar-se. Não adiantou. Quando seria o próximo túnel? Tinha que pensar depressa, depressa, depressa. Então pensou: se eu me fingir de prostituta, eles desistem, não gostam de vagabunda. Então levantou a saia, fez trejeitos sensuais - nem sabia que sabia fazê-los, tão desconhecida era de si mesma - abriu os botões do decote, deixou os seios meio à mostra. Os homens de súbito espantados.- Tá pá depois idapa. Está doida, queriam dizer. E ela a se requebrar que nem sambista do morro. Tirou da bolsa o batom e pintou-se exageradamente. E começou a cantarolar. Então os homens começaram a rir dela. Achavam graça na doideira de Cidinha. Esta desesperada. E o túnel? Apareceu o bilheteiro. Viu tudo. Não disse nada. Mas foi ao maquinista e contou. Este disse:- Vamos dar um jeito, vou entregar ela pra polícia na primeira estação. E a próxima estação veio. O maquinista desceu, falou com um soldado por nome José Lindalvo. José Lindalvo não era de brincadeira. Subiu no vagão, viu Cidinha, agarrou-a com brutalidade pelo braço, segurou como pôde as três maletas, e ambos desceram. Os dois homens às gargalhadas. Na pequena estação pintada de azul e rosa estava uma jovem com uma maleta. Olhou para Cidinha com desprezo. Subiu no trem e este partiu. Cidinha não sabia como se explicar ao polícia. A língua do “p” não tinha explicação. Foi levada ao xadrez e lá fichada. Chamaram-na dos piores nomes. E ficou na cela por três dias. Deixavam-na fumar. Fumava como uma louca, tragando, pisando o cigarro no chão de cimento. Tinha uma barata gorda se arrastando no chão. Afinal deixaram-na partir. Tomou o próximo trem para o Rio. Tinha lavado a cara não era mais prostituta. O que a preocupava era o seguinte: quando os dois homens haviam falado em currá-la, tinha tido vontade de ser currada. Era uma descarada. Epe sopoupu upumapa puputapa. Era o que descobrira. Cabisbaixa. Chegou ao Rio exausta. Foi para um hotel barato. Viu logo que havia perdido o avião. No aeroporto comprou a passagem. E andava pelas ruas de Copacabana, desgraçada ela, desgraçada Copacabana. Pois foi na esquina da rua Figueiredo Magalhães que viu a banca de jornal. E pendurado ali o jornal "O Dia". Não saberia dizer por que comprou. Em manchete negra estava escrito: “Moça currada e assassinada no trem”. Tremeu toda. Acontecera, então. E com a moça que a desprezara. Pôs-se a chorar na rua. Jogou fora o maldito jornal. Não queria saber dos detalhes. Pensou:- É pé. Opo despestipinopo é pé impimplaplacápávelpel. O destino é implacável.

REFERÊNCIA

LISPECTOR, Clarice. **A Via Crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VENHA VER O PÔR-DO-SOL

Lygia Fagundes Telles

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinados, tinha um jeito jovial de estudante.

- Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

- Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que idéia, Ricardo, que idéia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele riu entre malicioso e ingênuo.

- Jamais? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância! Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? - perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. - Hein?!

Ah, Raquel... - e ele tomou-a pelo braço. Você, está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?

Podia ter escolhido um outro lugar, não? -Abrandara a voz. - E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

- Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo acrescentou apontando as crianças na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

- Ricardo e suas idéias. E agora? Qual o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

- Conheço bem tudo isso, minha gente está, enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr-do-sol mais lindo do mundo.

Ela encarou-o um instante. Evergou a cabeça para trás numa risada.

- Ver o pôr-do-sol!... Ali, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr-do-sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

- Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

- E você acha que eu iria?

- Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um pouco numa rua

afastada... - disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. - Você fez bem em vir.

- Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

- Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

- Mas eu pago.

- Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver um passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

- Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das suas fabulosas idéias vai me consertar a vida.

- Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado - prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gereram. - Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

- É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos esverdinhados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos, medalhões de retratos esmaltados.

- É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente - exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. - Vamos embora, Ricardo, chega.

- Ali, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambigüidade. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja, e você se queixa.

- Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre. Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

- Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

- É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

- Ele é tão rico assim?

- Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

- Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

- Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã... Mas apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Quando penso, não entendo como agüentei tanto, imagine, um ano!

- É que você tinha lido A Dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

- Nenhum - respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: minha querida esposa, eternas saudades - leu em voz baixa. - Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

- Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja - disse apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

- Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim. - Deu-lhe um rápido beijo na face.

-Chega, Ricardo, quero ir embora.

- Mais alguns passos...

- Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! - Olhou para trás. - Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

- A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio - lamentou ele, impelindo-a para a frente. - Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr-do-sol. Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

- Sua prima também?

Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza-dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

Vocês se amaram?

Ela me amou. Foi a única criatura que... Fez um gesto. - Enfim, não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

- Eu gostei de você, Ricardo.'

-E eu te amei.. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?
Um - pássaro rompeu cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

- Esfriou, não? Vamos embora.

- Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta: de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a ca tacumba. Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

Que triste que é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu, melancólico.

- Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão.

As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

- E lá embaixo?

- Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó - murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. - A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

- Todas essas gavetas estão cheias?

- Cheias?... Só as que têm o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe - prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado embutido no centro da gaveta.

. Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

- Vamos, Ricardo, vamos.

- Você está com medo.

- Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado.

- A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato, duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exhibir, estou bonita? Estou bonita?... -

Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

- Que frio faz aqui. E que escuro, não estou enxergando !

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

- Pegue, dá para ver muito bem... - Afastou-se para o lado. - Repare nos olhos.

Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... - Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. - Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida... - Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. - Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos ! Seu menti...

Um baque metálico decepcionou-o a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso - meio inocente, meio malicioso.

- Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina! - exclamou ela, subindo rapidamente a escada. - Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! - ordenou, torcendo o trinco. - Detesto este tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

- Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta tem uma frincha na porta. Depois vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr-do-sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

- Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! - Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaçou um sorriso. - Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

Boa noite, Raquel..

Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... - gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. - Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! - exigiu, examinando a fechadura nova em folha. - Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. - Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando, as duas folhas escancaradas.

- Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se, entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

- Não..

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido.: No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de, um animal sendo, estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora, qualquer chamado. -Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

FONTE:

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol e outros contos. 20ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

Copyright © 1986 by Marina Colasanti

Direitos desta edição reservados à
EDITORA ROCCO LTDA.
Rua Visconde de Pirajá, 414 — Gr. 1405
CEP 22410 — Rio de Janeiro — RJ
Tel.: 287-1493

Printed in Brazil/Impresso no Brasil

ilustração
MARINA COLASANTI

arte de capa
ANA MARIA DUARTE

foto contracapa
AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA

revisão
ARGEMIRO DE FIGUEIREDO
ANA PACHECO
OSCAR GUILHERME LOPES

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte.
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

C65c Colasanti, Marina
Contos de amor rasgados / Marina Colasanti. — Rio
de Janeiro: Roco, 1986.

1. Literatura brasileira — Contos. I. Título.

86-0921

CDD — 869.93

Uma questão de educação

Viu sua mulher conversando no portão com o amante. Não teve dúvidas. Quando ela entrou, decapitou-a com o machado. Depois recolheu a cabeça e, antes que todo o sangue escapasse pelo pescoço truncado, jogou-a na panela. Picou a cebola, os temperos, acrescentou água, e começou a cozinhar a grande sopa.

Pronta, porém, não conseguiu comê-la. Ânias de vômito trancavam-lhe a garganta diante do prato macabro. Nunca, desde pequeno, suportara a visão de cabelos na comida.

Porém igualmente

É uma santa. Diziam os vizinhos.

E D. Eulália apanhando.

É um anjo. Diziam os parentes.

E D. Eulália sangrando.

Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o vôo de sua trajetória.

COLASANTI, Marina. Porém igualmente. In: COLASANTI, Marina. Um espinho de Marfim & outras histórias. Porto Alegre: L&PM, 1999, p. 44).

Conceição Evaristo

OLHOS D'ÁGUA



1ª edição
3ª reimpressão
Rio de Janeiro
2016



Secretaria de
Políticas de Promoção
da Igualdade Racial

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAIS RICO E PAIS SEM POBREZA

Maria

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Serás que os meninos iriam gostar de melão?

A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas deitadas repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do

peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: *Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois.* Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: *Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também.* Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. *Mentira, eu não fui e não sei porquê.* Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembravam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: *Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!* O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. *Olha só, a negra ainda é atrevida,* disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: *Lincha! Lincha! Lincha!...* Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: — Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.