coleção
Singularis

VOLUME XVII

MULHERES NA PESQUISA:
REFLEXÃO SOBRE AS MULHERES
EM SEUS DIVERSOS
ESPAÇOS DE ATUAÇÃO

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES;
LARISSA APARECIDA WACHHOLZ;
MELISSA ANDRÉIA SMANIOTTO
(ORGS.)

Texto e Contexto

EDITORA E LIVRARIA

Virgínia Ostroski Salles;
Larissa Aparecida Wachholz;
Melissa Andréa Smaniotto
(organizadoras)

MULHERES NA PESQUISA:
Reflexão sobre as mulheres
Em seus diversos espaços de atuação

Texto e Contexto

EDITORA

@2021 Virgínia Ostroski Salles; Larissa Aparecida Wachholz;
Melissa Andréa Smaniotto
Coordenação editorial: Texto e Contexto Editora
Diretora e editora-chefe: Rosenéia Hauer
Capa: Dyego Marçal
Projeto gráfico e diagramação: Texto e Contexto Editora

M956

Mulheres na pesquisa: reflexão sobre as mulheres em seus diversos espaços de atuação/ Organizado por Virgínia Ostroski Salles; Larissa Aparecida Wachholz; Melissa Andréa Smaniotto. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021. (Coleção Singularis, V 17). 289 p.

ISBN coleção: 967-65-990049-4-0
ISBN do volume: 978-65-88641-58-7
DOI : 10.54176/RIMZ8296

1. Mulher - pesquisa. 2. Mulher - ciência. 3. Mulher - sociedade. 4. Mulher - representatividade. I. Salles, Virgínia Ostroski (Org.). II. Wachholz, Larissa Aparecida (Org.). III. Smaniotto, Melissa Andréa (Org.). IV. T.

CDD: 305.42

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986

*Todos os direitos reservados às organizadoras.

*Os textos publicados neste livro são de responsabilidade dos autores.

*Este ebook será disponibilizado em livre acesso não sendo permitida a venda ou reprodução parcial ou total sem a autorização dos organizadores.

Texto e Contexto

EDITORA

CONSELHO EDITORIAL:

Presidente:

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Membros:

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

SUMÁRIO

Prefácio.....09

Apresentação.....11

Virgínia Ostroski Salles; Larissa Aparecida Wachholz; Melissa Andréa Smaniotto

PARTE 1

Reflexões sobre a representatividade das mulheres em seus diversos espaços de atuação

Capítulo 1

As pioneiras em física e medicina nuclear no Brasil e em Portugal.....14

Jéssica da Silva Gaudêncio; Ana Rita Melo

Doi: <https://doi.org/10.54176/OJAL8468>

Capítulo 2

Uma “companhia delas” apresentando sobre “elas”....31

Elaine Ferreira Machado; Angela Maria Fernandes Pimenta

Doi: <https://doi.org/10.54176/KARL5170>

Capítulo 3

O ser mulher na ciência e o ser mulher na história....50

Graziele Ap^a Correa Ribeiro; Rafaela Alves Migliorini; Daniela Pedro Tondini; Daiane Regina Bandeira Lacerda; Daniela Vanessa Arndt

Doi: <https://doi.org/10.54176/EPVO6635>

Capítulo 4

As mulheres latino-americanas na ciência.....71

Thais Cristina dos Santos; Jackson William Pluskota; Virgínia Ostroski Salles

Doi: <https://doi.org/10.54176/TGIU3163>

Capítulo 5

Uma justiça feminina? A brasilidade restaurativa construída por mulheres.....93

Júlia Palmeira Macedo; Maria Júlia Poletine Advincula; Paloma Machado Graf; Yollanda Farneses Soares

Doi: <https://doi.org/10.54176/SXCR8547>

Capítulo 6

As mulheres na pesquisa: o trabalho da pesquisadora em meio a pandemia da covid-19.....127

Susana Maria Bartmeyer; Ágatha Tullio; Gonçalo Cassins Moreira do Carmo

Doi: <https://doi.org/10.54176/VBFK1725>

PARTE 2

Reflexões sobre os constantes desafios e lutas das mulheres em seus campos de trabalho, lazer e vida

Capítulo 7

Protagonismo da mulher no esporte: a luta para ganhar espaço em esportes majoritariamente masculinos.....146

Carolina Cristine de Goss; Aline Melnyk; Elisangela de Fátima Santos

Doi: <https://doi.org/10.54176/OUPH6319>

Capítulo 8

O paradoxo da igualdade de gênero na indústria da moda: até que ponto as políticas empresariais incluem as mulheres?.....165

Larissa Aparecida Wachholz; Eliane Pinheiro; Natani Aparecida do Bem

Doi: <https://doi.org/10.54176/IQIP5904>

Capítulo 9

A formação da identidade das mulheres-professoras no Brasil.....192

Daniela Mayer Antunes; Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos

Doi: <https://doi.org/10.54176/VNBY1657>

Capítulo 10

A centralidade feminina na obra infantil lobatiana...214

Thaís Correia Arrebola; Laís Pacífico Martineli; Maria Cristina Gomes Machado

Doi: <https://doi.org/10.54176/AOCT1693>

Capítulo 11

Entre o cuidado e a produção acadêmica: as interfaces do cotidiano materno na pandemia da Covid–19.....236

Fabiane Rodrigues Borges; Leticia Gonçalves Brambilla Santos; Bruna dos Santos

Doi: <https://doi.org/10.54176/NFTK1219>

Capítulo 12

Os desafios proeminentes da pessoa com deficiência
no século XXI com foco no autismo e Síndrome de
Asperger.....252

Mary Ane Aparecida Gonçalves; Cleuci Mara Barbosa Martins;
Elaine Vaz Ribeiro de Camargo

Doi: <https://doi.org/10.54176/SMNE9113>

275

Notas sobre as Autoras e Autores

287

Notas sobre as Organizadoras

PREFÁCIO

“Que nada nos defina
Que nada nos sujeite
Que a liberdade
Seja nossa própria substância”
Simone de Beauvoir

Prefaciар um livro é, sem dúvida, um momento riquíssimo de aprendizagem e, este momento, pode-se dizer ser um caminho sem volta, pois nunca saímos ilesos deste processo. E ainda, mais, quando o tema é tão sugestivo, aprazível e atual **“Mulheres na pesquisa: reflexão sobre as mulheres em seus diversos espaços de atuação”**.

Mulheres que, por muito tempo tiveram seus direitos negados e usurpados por uma sociedade machista e sexista em que se orgulhava, e em muitos casos ainda se orgulha, em empunhar a bandeira do autoritarismo e da servidão da mulher.

Este escrito reflete as mudanças que se iniciam na sociedade sobre a importância da mulher como pesquisadora, construtora de um fazer científico e protagonista da sua história. Quando digo iniciam, e é esta a conjugação correta do verbo, me refiro que ainda temos muito a galgar e a conquistar para termos nossos direitos assegurados com exatidão e não só como discurso.

A leitura deste exemplar, nos traz à tona toda a historicidade que está implícita ao tema proposto e, também, por meio dele podemos compreender todas as lutas que as

mulheres precisaram travar para ter visibilidade, vez e voz na sociedade.

Este livro contém 12 artigos os quais, quase que em sua totalidade, são escritos por pesquisadoras, ou seja, mulheres pesquisando sobre mulheres e que, estão fazendo e fizeram a sua história de **construção de** um referencial teórico e metodológico de extrema qualidade e que, com toda certeza, será utilizado para futuras pesquisas.

Temas diversos os quais abordam e discutem a mulher no campo: das ciências; do teatro; da história; da pesquisa e tecnologia; do direito; do esporte; da indústria e da moda; da sua identidade; da literatura; do cuidado materno e produção acadêmica e da educação.

Percebe-se pelo pincelar dos temas abordados, o quão profícuo e instigante é a leitura deste livro, além de abordar temas variados, traz a mulher como eixo central de discussão.

Sabe-se que o caminho até a conquista da completa visibilidade da mulher, em todas as esferas da sociedade, ainda, é **ádua** e dependem muito mais do que o estabelecimento de políticas públicas que as garantam, mais sim de uma sociedade mais justa e igualitária e que, não diferencie pessoas por uma questão de gênero.

Desejo a todos uma excelente leitura.

Ponta Grossa, Novembro de 2021.

Lucimara Glap

APRESENTAÇÃO

*“Imagine como seríamos mais felizes, o quão
livres seríamos para sermos nós mesmos, se não
tivéssemos o peso das expectativas de gênero”
(Chimamanda Ngozi Adichie).*

Historicamente o fazer ciência, o ser cientista, assim como tantas outras atividades de prestígio, foram entendidas como atuação culturalmente masculina. Ao longo do tempo, a luta das mulheres por espaços, visibilidade, dignidade e autonomia vem crescendo e ganhando força em diversas esferas da vida em sociedade. A busca e a permanência em seus locais de trabalho e pesquisas têm desafios, porém têm conquistas que precisam ser compartilhadas.

Nesta obra coletiva intitulada **“Mulheres na pesquisa: reflexão sobre as mulheres em seus diversos espaços de atuação”**, reunimos 12 capítulos de 34 pesquisadoras e 2 pesquisadores, que se dedicaram na tarefa analisar, refletir e dialogar sobre os múltiplos impactos, desafios e conquistas das mulheres ao longo do tempo e em seus diversos espaços de atuação, pois nós como pesquisadoras precisamos reverberar esta reflexão em nossos espaços de atuação. Esta coletânea é o alongamento do *e-book* “Mulheres na pesquisa: reflexões sobre o protagonismo feminino na contemporaneidade”, publicado no ano de 2020, com o mesmo olhar sobre a importância da visibilidade dos trabalhos e estudos de mulheres. Sendo assim, nesta edição encontramos textos que nos farão refletir sobre assuntos como:

- As pioneiras em física e medicina nuclear no Brasil e em Portugal;

- Uma “companhia delas” apresentando sobre “elas”;
- O ser mulher na ciência e o ser mulher na história;
- As mulheres latino-americanas na ciência;
- Uma justiça feminina? A brasilidade restaurativa construída por mulheres;
- As mulheres na pesquisa: o trabalho da pesquisadora em meio a pandemia da COVID-19;
- Protagonismo da mulher no esporte: a luta para ganhar espaço em esportes majoritariamente masculinos;
- O paradoxo da igualdade de gênero na indústria da moda: até que ponto as políticas empresariais incluem as mulheres?
- A formação da identidade das mulheres-professoras no Brasil;
- A centralidade feminina na obra infantil Lobatiana;
- Entre o cuidado e a produção acadêmica: as interfaces do cotidiano materno na pandemia da COVID-19;
- Os desafios proeminentes da pessoa com deficiência no século XXI com foco no Autismo e Síndrome de Asperger.

Em síntese, as autoras e os autores desta coletânea, sob perspectivas diferentes, apontam importantes olhares, diálogos e reflexões advindas de vozes, pesquisas e vivências femininas, tecidas em um espiral complexo, humano e com conquistas, desafios, enfrentamentos, lutas e êxitos em progresso.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura!

Virgínia, Larissa e Melissa.

Parte 1

Reflexões sobre a
representatividade das
mulheres em seus diversos
espaços de atuação

CAPÍTULO 1

AS PIONEIRAS EM CIÊNCIAS NUCLEARES NO BRASIL E EM PORTUGAL

Jéssica da Silva Gaudêncio (UC – UTFPR)

Ana Rita Melo (UC)

INTRODUÇÃO

Durante a Segunda Guerra Mundial, os estudos na área das ciências radiológicas e nucleares aumentaram significativamente. No entanto, já antes da Primeira Guerra Mundial as ciências radiológicas e nucleares davam os primeiros passos no campo terapêutico tendo, no período entre as duas guerras, existido um deslumbramento por parte da comunidade científica e do público sobre as propriedades terapêuticas da radioatividade e substâncias radioativas. A medicina nuclear surgiu mais tarde e focou-se em especial no tratamento de doenças ligadas a tireoide (Cerquetani, 2013). De acordo com Cruz (2019), a história da atuação feminina neste cenário enfrentou grandes obstáculos na história, como a discriminação de gênero, a rejeição profissional, a pobreza, a religião e as guerras. Quando uma mulher entrava no ramo científico, iniciava-se também uma série de desafios, dos quais muitos são revelados nas biografias de diversas cientistas pioneiras, desde o ingresso à universidade até o exercício da

profissão. Grandes nomes que marcaram a área de ciências radiológicas e nucleares são conhecidos, como Marie Curie, Irenè Curie, Chien-Shiung Wu, Maria Mayer, Lise Meitner, Harriet Brooks e Rosalind Franklin, com amplas pesquisas inovadoras que serviram como base para pesquisas e premiações de cientistas homens.

O impacto das pesquisas e descobertas dessas mulheres alcançaram patamares mundiais, principalmente em estudos para o tratamento de câncer. Mas, essas pioneiras da área de ciências radiológicas e nucleares enfrentaram barreiras que somente obtiveram mudanças significativas no século XXI. A globalização e a evolução da tecnologia permitiram o acesso à informação, facilitando os grupos de mulheres atuantes desta área a se mobilizarem e, ao mesmo tempo, despertarem o interesse de outras mulheres (CRUZ, 2019). Assim, para incentivar a visibilidade feminina no ramo nuclear e radiológico, muitas ações são promovidas com objetivo de dar estímulo e encorajamento para essas mulheres. Um exemplo é a organização mundial “*Woman in Nuclear*” (WiN), criada em 1992 e certificada pela Agência Internacional de Energia Atômica (IAEA), que encoraja e dá apoio às mulheres que trabalham em indústrias nucleares e nas aplicações de energia e radiação em todo o mundo (Liesenfeld, 2018). Essa iniciativa é de suma importância para a representatividade feminina, pois, ainda nos dias de hoje, existe a necessidade da mulher se posicionar frente a situações que exijam comprovação e reconhecimento de capacidades, sem perder espaço para o gênero masculino.

Diante deste contexto, o capítulo tem como objetivo destacar o trabalho das mulheres pioneiras da área das ciências radiológicas e nucleares, tanto em Portugal como no Brasil. Segundo Lins (2018), houve um aumento no número de

mulheres na área radiológica, como técnicas ou tecnólogas, devido a necessidades de exames preventivos, como no caso do câncer de mama, além de as pacientes preferirem profissionais mulheres. Porém, isso não quer dizer que ainda não existam dificuldades ou até mesmo preconceito com o trabalho de mulheres no setor de radiologia. Assim, conhecer a história, os primórdios das lutas para que a mulher pudesse participar ativamente de pesquisas científicas, clinicar, lecionar ou mesmo trabalhar como técnicas, poderá gerar reflexões sobre as desigualdades persistentes atualmente.

MARIE CURIE: A PRIMEIRA MULHER CIENTISTA MUNDIALMENTE CÉLEBRE

A descoberta da radioatividade aconteceu no final do séc. XIX, numa época de grande evolução da Física, nomeadamente a descoberta dos raios X em 1895 por Wilhelm Röntgen e a descoberta dos raios urânicos por Henry Becquerel em 1896. Marie Skłodowska Curie escolheu aprofundar o trabalho de Becquerel para a realização da sua tese de doutoramento em Física. Juntamente com o seu esposo, Marie estudou o que viria a denominar de radioatividade dos elementos químicos, descobrindo em 1898, a partir da pecheblenda, dois elementos desconhecidos até então: o polónio e o rádio¹. As aplicações do rádio para a cura do cancro foram iniciadas logo depois da sua descoberta, existindo uma ausência de percepção do risco radiológico

1. Texto baseado na palestra “A descoberta do rádio e o risco radiológico”, realizada em 2019 no Museu da Ciência da Universidade de Coimbra, no âmbito do ciclo de palestras “Ao encontro da tabela periódica, dos elementos e das moléculas”. Disponível em: <http://www.museudaciencia.org/index.php?module=events&option=calendar&id=918>

que levou a inúmeros mártires da ciência, Marie acabando por ser um deles (Melo, 2020).

Em 1883 Marie Sklodowska-Curie terminava os estudos no liceu de Varsóvia com menções honrosas. As escolas superiores da Polónia tinham sido encerradas pelas autoridades czaristas e Marie estudou na Universidade Ambulante do Museu da Indústria e da Agricultura em Varsóvia onde aprendeu análise química. Depois da irmã Bronislawa ir estudar medicina para Paris, Marie tomou semelhante rumo, indo estudar Física e Matemática na Sorbonne (Kabzinska, 1989).

Durante o trabalho de doutoramento, Marie e Pierre Curie examinaram várias substâncias e minerais com o objetivo de detetar sinais de radioatividade (P Curie & Sklodowska-Curie, 1898). Como observa Adloff (2011, p. 21), “Pierre Curie, fascinado pelas descobertas de Marie, (...) abandona os seus próprios projetos de investigação para se juntar à sua mulher”. A tese de doutoramento de Marie Curie, *Recherches sur les substances radioactives*, defendida em 1903, levou à descoberta de toda uma nova área que veio a influenciar os mais diversos campos científicos. Mais tarde nesse ano partilhou o prémio Nobel da Física com o seu marido e com Becquerel. A sua nomeação ao Nobel foi apenas possível por protesto do próprio marido quando soube, por um colega do Comité, que Marie inicialmente não estava nomeada para o prémio.

Num número da revista *Chemistry International* dedicado a Marie Curie, no ano internacional da química em 2011, Hélène Langevin-Joliot, neta de Pierre Curie e Marie Curie, e física nuclear tal como os avós e os pais Irène e Frédéric Joliot-Curie, descreve o casal mais famoso da história da

ciência e uma possível receita para um casamento feliz, como conta a neta acerca dos seus avós:

“É difícil imaginar personalidades mais contrastantes do que aquelas de Pierre e de Marie. Apesar disso, ou por causa disso, eles complementavam-se surpreendentemente bem. Pierre era tão sonhador quanto Marie era organizada. Ao mesmo tempo, partilhavam ideias semelhantes sobre a família e a sociedade.”
(Langevin-Joliot, 2011)

A neta de Marie descreve como o contexto em que a avó nasceu seria particularmente adverso não fosse o suporte familiar e social com que pôde contar e como a ousadia da avó foi decisiva no seu futuro científico e no reconhecimento do seu contributo para com as extraordinárias descobertas feitas (Langevin-Joliot, 2011): “É de sublinhar que há um século atrás, teria sido excecionalmente difícil para uma mulher ser reconhecida por um feito científico – pela comunidade científica, quanto mais pelo público – sem o encorajamento e o apoio de um pai, um marido, ou um irmão”.

A trágica e súbita viuvez de Marie, em 1906, conta a sua neta Hélène, levou a mais um marco assinalável na história das ciências e do mundo académico: Marie ficou com a cadeira que era lecionada por Pierre e o laboratório ambos a seu cargo, o que “derrubou pela primeira vez tradições que excluía as mulheres de cargos no ensino superior e abriu a porta a outras mulheres” (ibid.).

Imagem 1: Marie Curie na Primeira Conferência Solvay (1911), sentada, segundo da direita. É a única mulher presente na fotografia de entre 24 notáveis cientistas (*Fonte: Wikimedia commons*)

Apesar do programa experimental da tese de Marie dever-se fundamentalmente a ela mesma, Pierre ajudou-a como físico supervisor e terá achado importante que Marie assinasse a nota para a Academia das Ciências sozinha. O contributo do marido foi particularmente importante para Marie ganhar o reconhecimento da comunidade científica internacional e tornar-se a primeira mulher cientista mundialmente célebre. Através dos arquivos do comité do prémio Nobel, soube-se que a Academia das Ciências francesa propôs os nomes de Becquerel e Pierre, mas não o de Marie. Um colega sueco advertiu Pierre a tempo de este protestar e conseguir que o nome de Marie fosse incluído no prémio (ibid.).

Desde Marie Curie, em 1903, apenas 17 mulheres receberam o prémio Nobel da Física, em comparação com 572 homens (Bettencourt-Dias, 2019).

VERÔNICA RAPP DE ESTON: PIONEIRA NA MEDICINA NUCLEAR BRASILEIRA

No Brasil, o professor Eduardo Borges da Costa fundou em 07 de setembro de 1922 o Instituto *Radium*, em Belo Horizonte (Minas Gerais), sendo o primeiro hospital brasileiro dedicado a tratamentos e pesquisas ao combate do câncer com o uso da radioatividade (Simal; Parisotto, 2011). Em agosto de 1926, Madame Curie esteve no Brasil (Imagem 2) e doou ao Instituto mineiro três tubos de Rádio-226 utilizados na curieterapia e proferiu uma palestra no Salão Nobre da Faculdade de Medicina (Nascimento; Braga, 2011).

Imagem 2: Visita de Marie Sklodowska Curie em 1926 (a) ao Instituto do *Radium* em Belo Horizonte, Minas Gerais (Fonte: Foto cedida pelo Centro da Memória da Medicina da UFMG) e (b) ao Museu Nacional do Rio de Janeiro (Fonte: Acervo Arquivo Nacional)

A história da radiologia no Brasil reporta vários nomes de pioneiros do assunto no início do século XX, e tanto os primeiros professores de radiologia no Brasil, como os pesquisadores e médicos na área eram homens. O primeiro professor de radiologia de São Paulo foi Raphael de Barros, em 1913. Este organizou em 1943 o Serviço de Recuperação Física dos doentes, no Hospital das clínicas, criando o Centro de Tratamento das Neoplasias Malignas pela Roentgenterapia (Karpovas, 2002).

Já em 1949, com o apoio da fundação americana Rockefeller, o Centro de Medicina Nuclear da Universidade de São Paulo (USP) iniciou seus estudos como Laboratório de Isótopos da Cátedra de Química Fisiológica da USP, fazendo do Brasil pioneiro na América Latina sobre aplicações biológicas e médicas dos radioisótopos. É nesse momento em que Doutora Verônica Rapp de Eston, juntamente com seu esposo, o Doutor Tede Eston, desenvolveu as primeiras pesquisas sobre radioisótopos da América do Sul. Conforme notícia do Conselho Regional de Medicina de São Paulo (2013), os doutores eram retratados na época como o “casal Curie brasileiro”. Com esses trabalhos, Verônica tornou-se uma das pioneiras na medicina nuclear brasileira.

O laboratório em que Eston desenvolvia suas pesquisas ficou ultrapassado e com pouco espaço, então, em 1959 foi inaugurado o Centro de Medicina Nuclear anexado à FMUSP, com melhor infraestrutura para a continuidade das investigações. Em entrevista para o jornal “Medicina Nuclear” (Cerquetani, 2013), Verônica lembrou o início das pesquisas da especialidade no Brasil, quando ela e seu esposo Tede conseguiram os auxílios financeiros para as melhorias do Laboratório e consequentemente para o desenvolvimento das primeiras pesquisas com radioisótopos:

“O Tede era um sonhador e gostava de projetos ousados. Além disso, sabia convencer as pessoas sobre a importância da especialidade. Primeiro obtivemos o Laboratório de Radioisótopos da Faculdade de Medicina, logo em seguida o Centro de Medicina Nuclear (CMN), ambos com o apoio da Fundação Rockefeller” (Cerquetani, 2013, p. 31).

De acordo com Liblik (2016), Verônica Rapp de Eston (1918 - 2014) (Imagem 3) formou-se pela Faculdade

de Medicina da USP em 1944, sendo a primeira mulher a fazer graduação e livre docência na Instituição, ocupando a cadeira de Química Fisiológica. Foi uma das fundadoras da Sociedade Brasileira de Medicina Nuclear (SBMN) em 1961 e presidente da Associação Brasileira de Médicas Mulheres a nível regional e nacional entre os anos 1984 e 1987. Recebeu o prêmio de Honra ao Mérito Excepcional em 1973 da Associação Brasileira de Medicina, pelo reconhecimento de seu trabalho e dedicação na área.

Imagem 3: Doutora Verônica Rapp de Eston (*Fonte: Museu Histórico Carlos da Silva Lacaz/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*)

Verônica conquistou reconhecimento internacional e conseguiu ultrapassar as diversas barreiras impostas às mulheres, tornando-se uma das cientistas mais renomadas e respeitadas do Brasil. Segundo Gennari e Ribeiro (2016), a médica teve uma vida acadêmica ativa como professora e pesquisadora, fez cursos de Pós-graduação no exterior a fim de aprimorar seus conhecimentos, fez investigações, lecionou disciplinas e fez orientações.

Em entrevista para Paula Mageste da Revista Mulherio em 1987, Verônica falou com otimismo sobre as conquistas femininas que cada vez mais vinham ocorrendo:

“A mulher profissional depende muito do apoio familiar que recebe. Muitas vezes um homem diz que apoia sua mulher, mas cria uma série de pequenos obstáculos que infernizam a vida dela. Fico contente em ver casais jovens que assumem a família do ponto de vista econômico e funcional. O homem sempre teve o direito de ter uma profissão e uma família. A mulher só tinha de realizar na família. Hoje, ela luta muito e enfrenta uma barra pesada. Naturalmente, o homem que está disposto a ajudar trabalha mais, mas tem uma compreensão enorme: uma mulher que entende o que ele faz” (MAGESTE; 1987, p. 17).

É importante destacar que essa fala de Verônica sobre a luta feminina por reconhecimento profissional ocorreu nos anos 1980. Relembrar as histórias impressionantes das grandes precursoras nos faz refletir para que não sejamos insensíveis com as desigualdades que ainda ocorrem, não só na área científica, mas na sociedade em geral (Kovaleski; Tortato; Carvalho, 2013).

De acordo com Cruz (2019), a história das ciências radiológicas no Brasil é um cenário de quase total ausência feminina. Em diversas publicações relativas da área, nenhuma mulher é citada como protagonista. Porém, isso não é indicativo de elas não tenham existido, mas sim, que houve momentos (e muitos!) em que a desvalorização e a falta de reconhecimento foram maiores que suas dedicações. Desde a época de Madame Curie, muitos passos estão sendo construídos por diversas mulheres que representam a área.

Cruz (2019) fez um levantamento sobre mulheres que se destacaram na área das ciências radiológicas e nucleares no Brasil. Constância Pagano Gonçalves da Silva é pioneira na produção de radioisótopos e moléculas marcadas, fato que impactou no desenvolvimento da medicina nuclear no Brasil, é mestre em Tecnologia Nuclear pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e foi chefe do Departamento de Processamento de Material Radioativo do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN), seu trabalho tem impacto relevante no tratamento do câncer; Juliana Pacheco Duarte foi a primeira mulher a se formar no curso de Engenharia Nuclear na Universidade Federal do Rio de Janeiro; Nelida Del Mastro, durante muitos anos foi a única mulher presente na área de Estudos Nucleares da Escola Politécnica da USP; Olga Simbalista foi a primeira mulher a assumir um cargo na diretoria da Associação Brasileira de Energia Nuclear (ABEN) em 39 anos, sendo eleita para o biênio 2016/2018, é formada em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais com mestrado em Engenharia Nuclear e especialização em Termohidráulica de Reatores na Alemanha; Alice Cunha (com 25 anos) foi a primeira mulher brasileira a ganhar a Olimpíada Nuclear Mundial, no ano de 2015 em Viena.

BRANCA EDMÉE MARQUES: PIONEIRA NA FÍSICA NUCLEAR PORTUGUESA

“Portugal destaca-se em toda a OCDE como exemplo, com 57% das estudantes portuguesas a optarem por cursos científicos, contra os 39% da média. Um dado significativo mas que não deveria surpreender, uma vez que, no contexto geral do país, são também as mulheres quem alcança melhores classificações académicas, muito acima dos colegas do sexo masculino.”

As mulheres na ciência em Portugal In *Expresso*

Em 2019, Branca Edmée Marques de Sousa Torres foi considerada como uma das 12 mulheres portuguesas que, desde finais do século XIX até à atualidade, se destacaram nos diferentes domínios da Ciência em Portugal. Estas cientistas foram celebradas através do ciclo

“E contudo, elas movem-se! Mulheres e ciência”, organizado pela Universidade do Porto com o objetivo de “mostrar como apesar de tudo e contra tudo, as mulheres, muitas vezes, se moveram. E afinal, com elas, também o mundo” (Notícias Universidade do Porto, 2019). Segundo a página da organização do ciclo: em 1889, licenciava-se a primeira mulher numa universidade portuguesa; em 1911, votava pela primeira vez uma mulher em Portugal; e em 1944, doutorava-se a primeira mulher numa universidade portuguesa.

Branca Edmée Marques foi ainda uma das duas cientistas portuguesas incluídas na versão portuguesa do livro

“As Cientistas” de Rachel Ignotofsky, tendo sido precursora no estudo da radioatividade em Portugal.

A cientista trabalhou entre 1931 e 1935 no Laboratório Curie do Instituto do Rádio em Paris, com uma bolsa atribuída pela Junta de Educação Nacional, e obteve o doutoramento em 1935, na Universidade de Paris, sob orientação de André Debierne e de Marie Curie, a quem dedicou a sua tese intitulada *Nouvelles Recherches sur le Fractionnement des Sels de Baryum Radifère*.

Para uma mulher poder sair do país naquela altura precisava de autorização do marido, a qual foi dada pelo seu marido António da Silva e Sousa Torres, professor da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa onde Branca também leccionava.

Foi convidada por André Debierne para continuar a carreira de investigação no Instituto do Rádio, mas regressou a Lisboa e retomou a sua atividade na Faculdade de Ciências. Estudou o polónio e as aplicações terapêuticas dos radioisótopos, especialmente o uso do iodo-131 em diagnóstico e terapia (Ignotofsky, 2018). Em 1936, criou o Laboratório de Radioquímica, que originou o Centro de Estudos de Radioquímica da Comissão de Estudos de Energia Nuclear do qual foi diretora (Museu da Ciência da Universidade de Coimbra, 2011; Ferreira, 2001).

Ferreira (2001) dá conta dos desafios que Branca enfrentou numa carreira extremamente exigente como é a de professora universitária, tendo a cientista lutado pela progressão na carreira até à sua jubilação. Por exemplo, apesar de se ter doutorado em 1935 e desempenhar funções de encarregada de curso, só em 1942 passou a 1º. Assistente:

“Entre 1942 e 1953 passou a exercer, por contrato renovável ano a ano, funções

de Professor Extraordinário, e em 1949 prestou provas para obter o título de Professor Agregado. Em 1954 concorreu a uma vaga de Professor Catedrático em que ficou aprovada em mérito absoluto, não tendo, porém, ocupado o lugar. Só ascendeu à categoria de Professor Catedrático após um segundo concurso em 1966.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, muitas mulheres favoreceram a área das ciências radiológicas e nucleares com grandes pesquisas e estudos que impactaram diretamente a evolução da sociedade. O mundo da ciência foi estruturado com base exclusivamente masculina, com a exclusão das mulheres e de suas produções científicas, tornando-as invisíveis ao longo do tempo. Mas, elas estavam lá! Hoje podemos dizer que estamos em praticamente todas as áreas e ainda enfrentamos desigualdades, como a disparidade salarial entre os mesmos cargos, números reduzidos de mulheres em cargos de chefia no campo da pesquisa científica, com forte indicativo de que a maternidade desvia o foco da carreira científica que exige determinação (Kovaleski; Tortato; Carvalho, 2013).

Embora a literatura feminista tenha sido historicamente obscurecida ou até mesmo ignorada, as pioneiras das ciências radiológicas e nucleares citadas neste capítulo tornam-se exemplos de reflexão sobre a história de contribuições para a ciência e tecnologia em nossa sociedade. Destacar a biografia dessas mulheres pioneiras em suas épocas pode nos motivar a encarar os avanços e os desafios ainda persistentes nos dias atuais.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com o apoio de fundos da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04564/2020.

Com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O capítulo foi revisto pelo Doutor Rui M.C. da Silva do Departamento de Engenharia e Ciências Nucleares do Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa.

REFERÊNCIAS

Acervo Arquivo Nacional. Brasileira Fotográfica. Visita de Marie Sklodowska Curie ao Museu Nacional. Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/handle/20.500.12156.1/5026> Acesso em 25 de setembro de 2021.

BETTENCOURT-DIAS, M. As mulheres na ciência em Portugal. 2019. Disponível em: <https://expresso.pt/vodafonefuture/ciencia/2019-03-18-As-Mulheres-na-Ciencia-em-Portugal> Acesso em 18 de outubro de 2021.

CERQUETANI, S. Medicina Nuclear: como tudo começou. *Medicina Nuclear em Revista*, 236, p. 30 - 33, 2013.

Conselho Regional de Medicina de São Paulo. CREMESP. Mulheres Médicas (2013). Disponível em: <https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=NoticiasC&id=2776> Acesso em 25 de setembro de 2021.

CRUZ, C. F. Empreendedorismo feminino na área nuclear: um levantamento histórico do setor e a atuação feminina no Brasil. 2019. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, 2019.

CURIE, P, & Sklodowska-Curie, M. Sur une substance nouvelle radioactive, contenue dans la pechblende. C. R. *Acad. Sci. Paris*, vol. 127, 175 – 178, 1898.

FERREIRA, M. A., Branca Edmée Marques (1899-1986). Uma Pioneira da Ciência. In *Memórias de professores cientistas*. Coord. cient. Ana Simões. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p. 50-57, 2001. Disponível em: http://memoria.ul.pt/index.php/Ficheiro:Marques-Branca_Edmee.jpeg

GENNARI, C.; RIBEIRO, I. Verônica Rapp de Eston: dedicação aos instantes da vida. Gente Notável, 2016. Disponível em: https://www5.pucsp.br/maturidades/gente_notavel/gente_notavel_34.html Acesso em 25 de setembro de 2021.

IGNOTOFSKY, R. *As Cientistas: 52 Mulheres Intrépidas que mudaram o mundo*. Lisboa: Bertrand Editora, 2018.

Marie Curie na Primeira Conferência Solvay (1911). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:1911_Solvay_conference.jpg Acesso em 18 de outubro de 2021.

KABZINSKA, K. Os estudantes portugueses do Lab. Curie no Instituto do Rádio, em Paris, e os Pioneiros do Estudo do Cancro em Portugal. *Gazeta de Física*, vol. 12, n. 3, p. 102 – 115, 1989.

KARPOVAS, L. História do departamento de Radiologia da FMUSP. *Rev. Med.*, vol. 81, n. especial, p. 38 – 43, 2002.

KOVALESKI, N. V. J.; TORTATO, C. S. B.; CARVALHO, M. G. As relações de gênero na História das Ciências: A participação feminina no Progresso Científico e Tecnológico. *Emancipação*, vol. 13, n. Especial, p. 9 – 26, 2013.

LANGEVIN-JOLIOT, H. Marie Curie and Her Time. *Chemistry International*, vol. 33, n. 1, p. 4 – 7, 2011. Disponível em: http://publications.iupac.org/ci/2011/3301/1_Langevin-Joliot.html Acesso em 18 de outubro de 2021.

LIESENFELD, T. Energia nuclear também é assunto de mulher. *Revista Arco*, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/mídias/arco/energia-nuclear-tambem-e-assunto-de-mulher/> Acesso em 25 de setembro de 2021.

LIBLIK, C. S. F. K. El enfoque de género en los cursos académicos de las primeras mujeres universitarias brasileñas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, n. 11, p. 391 – 408, 2016.

LINS, L. Os obstáculos que as mulheres enfrentam nas práticas radiológicas. *Revista Conter*, especial, 2018.

MAGESTE, P. Verônica Rapp de Eston. *Mulherio*, ano VII, n. 28, p. 17, 1987.

MELO, A. R. P. P. A percepção do risco radiológico em Portugal. (2020). Tese. Doutoramento em História das Ciências e Educação Científica. Universidade de Coimbra, 2020.

Museu da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.museudaciencia.org/> Acesso em 18 de outubro de 2021.

Museu Histórico Carlos da Silva Lacaz. Disponível em: <https://www.fm.usp.br/museu/portal/> Acesso em 25 de setembro de 2021.

NASCIMENTO; C. K.; BRAGA, J. P. Aspectos históricos da visita de Marie Sklodowska Curie a Belo Horizonte. *Quim. Nova*, vol. 34, n. 10, p. 1888 – 1891, 2011.

Notícias Universidade do Porto, 2019. Disponível em: https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=12163 Acesso em 18 de outubro de 2021.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Verônica Rapp de Eston: dedicação aos instantes da vida. Gente Notável, 2016. Disponível em: https://www5.pucsp.br/maturidades/gente_notavel/gente_notavel_34.html Acesso em 25 de setembro de 2021.

SIMAL, C. J. R.; PARISOTTO, V. S. O Instituto do Radium, a Madame Curie e aplicações da medicina nuclear em oncologia. *Rev Med Minas Gerais*, vol. 21, n. 3, p. 249 – 372, 2011.

CAPÍTULO 2

UMA “COMPANHIA DELAS” APRESENTANDO SOBRE “ELAS”

Elaine Ferreira Machado (SEED/PR)

Angela Maria Fernandes Pimenta (UTFPR)

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, muitas mulheres desenvolveram e continuam desenvolvendo trabalhos muito relevantes nas mais variadas áreas da ciência. Esses trabalhos foram eternizados de diversas maneiras: através de ilustrações, pinturas, romances, poemas, diários, cartas, dentre outros. Muitos desses trabalhos de autoria feminina são bastante conhecidos e valorizados pela crítica e pela academia em geral, porém uma série deles carece ainda de uma maior valorização e reconhecimento.

Nesse contexto, um grupo de mulheres resolveu divulgar cientificamente o trabalho de outras mulheres, muitas vezes negligenciadas em suas épocas, embora tenham realizado relevantes trabalhos de pesquisa. Tais artistas fazem parte da Companhia Delas de Teatro e, nos últimos anos, têm se dedicado a pesquisar histórias de mulheres na ciência e suas respectivas contribuições, reescrevendo, através da arte dramática, histórias de paleontólogas, astrônomas, naturalistas, ecologistas, programadoras, dentre outras.

A Companhia Delas surgiu em 2001, no Estado de São Paulo, como um grupo teatral exclusivamente formado por mulheres. Na trajetória de duas décadas de atuação, transformaram o espaço dos palcos teatrais em um local de apresentação de peças infanto-juvenis. Nos últimos 4 (quatro) anos, inquietas com as histórias oficiais de mulheres da ciência, o grupo resolveu partir para pesquisas mais aprofundadas, revelando, com apoio de pesquisadores, as histórias de estudos, pesquisas e luta por reconhecimento dessas mulheres-cientistas.

Por isso, nesta pesquisa, apresentamos a história da Companhia Delas de Teatro, sua práxis na divulgação científica e a produção de peças teatrais cujos objetivos são apresentar a vida e a obra de mulheres que produziram conhecimento científico em diferentes áreas e em diferentes épocas. As pesquisas bibliográficas e entrevistas concedidas pelas integrantes da companhia constituíram o material de embasamento teórico para este artigo.

A HISTÓRIA DA COMPANHIA DELAS

A Companhia Delas de Teatro nasceu no ano de 2001, no Teatro Escola Cecília Helena, localizado na cidade de São Paulo e, neste ano, o grupo completa 20 (vinte) anos de trabalho nos palcos de teatro e em produções audiovisuais, essas últimas como uma adaptação necessária ao isolamento social devido à pandemia da COVID-19.

Segundo as integrantes do grupo, em entrevista concedida nesta pesquisa:

[...]a Companhia Delas surgiu em 2001, quando 7 meninas recém-formadas no Teatro Escola Célia Helena decidiram continuar sonhando juntas, e com muito

trabalho, dedicação e amor, em 2021 completam 20 anos “(A2).

Nosso grupo surgiu no Teatro Escola Célia Helena. Uma escola bastante renomada na formação de atores na cidade de São Paulo. Todas nós ingressamos juntas em 1998 no curso técnico profissionalizante. Nossa turma era bem grande, quase 30 pessoas, e ao longo dos semestres, naturalmente a turma foi se esvaziando. Um ano depois do início do curso já éramos uma turma só de mulheres, ao final de três anos a turma era composta apenas pelas 7 atrizes fundadoras da Companhia. Vale ressaltar que, mesmo quando a turma ainda era constituída por outros alunos, o núcleo fundador da Companhia já se reconhecia, tinha afinidade e o desejo de criar junto. Isso também acabou moldando a turma e incentivando a “seleção natural” que aconteceu. Nossa turma era conhecida como a turma “das meninas” e desde a metade do curso a gente precisou lidar com o fato dos espetáculos terem que contemplar tantas mulheres. Tiveram semestres que convidamos atores para os exercícios cênicos, mas aí, na reta final do curso, a gente abraçou a ideia de nossas peças serem interpretadas por um elenco exclusivamente feminino e surgiu o nome Companhia Delas (A3).

Na Figura 1, uma imagem do início da Companhia Delas de Teatro em sua primeira apresentação teatral:

Figura 1: apresentação da Companhia Delas no ano de 2001

Fonte: acervo da Companhia Delas de Teatro

Portanto, trata-se de um grupo formado somente por atrizes, dentre elas Cecília Magalhães, Fernanda Castello Branco, Julia Ianina, Lillian Damasceno, Paula Weinfeld, Talita Ortiz e Thaís Medeiros que levam suas histórias para o Brasil após sucessivas pesquisas sobre o tema que estão desenvolvendo. Além do trabalho de atrizes, também atuam como produtoras e diretoras teatrais.

O foco do grupo concentra-se em produções infanto-juvenis. O primeiro trabalho foi o espetáculo “Quase de verdade”, uma adaptação de três livros infantis da renomada escritora modernista Clarice Lispector. Para uma das atrizes:

A nossa estreia profissional foi com o espetáculo “Quase de Verdade”, uma adaptação de três livros infantis da Clarice Lispector. Logo percebemos que a adaptação da literatura para o teatro seria um caminho para nós, por sermos um coletivo de mulheres, é mais difícil achar um texto pronto com essa composição

e porque as possibilidades criativas na adaptação são imensas (A2).

Nos últimos anos, a Companhia Delas vem se dedicando à produção de espetáculos teatrais voltados à divulgação científica, especialmente de mulheres ligadas à ciência e negligenciadas em seu papel científico na época em que viveram. A Companhia Delas busca, em diversas fontes bibliográficas, reescrever a história oficial, dando vida e voz a essas mulheres de diferentes períodos históricos e localidades geográficas. Segundo A4, “atualmente inspirada em histórias de mulheres cientistas criamos a dramaturgia a partir da pesquisa dessas biografias”.

Para a atriz A3, em relato sobre o trabalho de apresentação das mulheres na ciência e como ele foi projetado na perspectiva da Ciência-Arte, da divulgação científica e sobre os objetivos teatrais:

Em 2017, o grupo ainda era constituído por seis atrizes e nós estávamos em um momento de “baixa” no grupo com três atrizes afastadas das atividades por questões pessoais... As três atrizes que estavam ativas, na tentativa de manter as atividades do grupo, decidiram buscar editais para tentar viabilizar alguma produção. Nesse contexto, abriu o edital de produção do Festival da Cultura Inglesa, e assim, eu, a Cica e a Julia, começamos a buscar materiais, principalmente livros, que pudessem inspirar um bom projeto. Um dia eu estava em uma livraria escolhendo possíveis materiais e me deparei com o livro “As Cientistas - Histórias de 50 mulheres que mudaram o mundo”. Foi paixão a primeira vista. Na hora pensei: isso é a cara da Companhia Delas! Eu havia ouvido a pouco tempo uma entrevista

da bióloga Mayana Zatz em que ela falava sobre o trabalho desenvolvido nas Universidades e sobre a questão dos cortes de financiamento e aquilo mexeu muito comigo. Saí da livraria e gravei um áudio empolgado para a Julia falando que tinha encontrado esse livro e que achava que esse era o nosso novo projeto! De fato, na semana seguinte apresentei o livro para as meninas e aí tudo fluiu. Fizemos o recorte das inglesas do livro, para podermos concorrer ao edital da Cultura Inglesa, ganhamos o edital e produzimos nosso primeiro espetáculo “Mary e os Monstros Marinhos”. O retorno foi tão caloroso e entusiasmado que entendemos que aquele seria só o início de uma pesquisa maior, afinal, existem muitas histórias MARAVILHOSAS (grifo da entrevistada) de mulheres cientistas com potencial para o palco. E hoje percebo que o estudo dessas histórias e todo o processo de pensar formas de levá-las ao palco, e nesses tempos pandêmicos, também aos formatos virtuais, resolveu de forma muito eficiente aquele nosso desejo profundo de contar histórias instigantes e relevantes, sem perder o lugar autoral, aquele fio de empatia entre quem conta e o que conta. Acredito que essas mulheres falam de nós, da nossa persistência, da nossa fé no trabalho, no conhecimento, das escolhas que muitas vezes rompem com as expectativas de quem nos rodeia... quando leio essas histórias me identifico profundamente com a ideia de você dedicar sua vida e sua criação a uma paixão.

Além dos objetivos acima elencados, dar voz às mulheres tornou-se também uma proposta do grupo.

Essa ideia surgiu em 2017 quando inscrevemos a história da Mary Anning, caçadora de fósseis britânica, no Festival da Cultura Inglesa. A partir daí, descobrimos outras milhares de mulheres cientistas interessantíssimas e decidimos fazer uma trilogia. Mas já sabemos que uma trilogia não vai dar conta!!! São tantas mulheres maravilhosas que precisam ser conhecidas, virou a nossa missão: dar voz a essas histórias (A2).

Dessa forma, essas produções propriamente ditas iniciaram, no ano de 2018 com a peça “Mary e os Monstros Marinhos”, contando a história de Mary Anning (1799-1847) e suas descobertas na área da Paleontologia. De forma lúdica e muito científica, Mary Anning foi retratada pelo grupo como uma importante mulher da Ciência. Segundo a entrevista com a atriz 4 (A4), Mary Anning iniciou a trilogia das “Mulheres da Ciência” apresentada pela Companhia. Com o espetáculo, elas viajaram o Brasil e, inclusive participaram do XXVI Congresso Brasileiro de Paleontologia no ano de 2019, cuja temática era justamente “O legado do tempo e as lições dos fósseis”. Nesse cenário, dar voz à Mary Anning, mulher inglesa e pesquisadora de fósseis na região de Lymme-Regis, foi a união perfeita entre a arte e a ciência nas apresentações realizadas em Uberlândia-São Paulo.

No ano de 2019, um novo projeto surgiu no horizonte da Companhia Delas. Dessa vez, outra Maria entraria em suas produções: Maria Sibylla Merian (1647-1717), ilustradora científica que pesquisou a metamorfose dos insetos e a relação entre os seres vivos e seu ambiente, inicialmente na Europa e, mais tarde, aventurando-se pelos mares realizando uma expedição científica ao Suriname para a continuidade de seus estudos. Na peça teatral “Maria e os Insetos”, lançada

em fevereiro de 2020, a Companhia Delas enfatizou o papel dessa mulher ao conduzir, ao lado de sua filha, uma pesquisa científica em expedição ao Novo Mundo 130 (cento e trinta) anos antes de Charles Darwin.

Com a pandemia da COVID-19, ocorrida logo após a estreia de “Maria e os insetos”, os palcos ficaram fechados ao público devido às medidas sanitárias de controle epidemiológico, tais como o isolamento e o distanciamento social. Sem palco, e com um vasto material de pesquisa sobre as mulheres na ciência, a Companhia Delas deu continuidade aos trabalhos do palco transpondo-os para os meios virtuais. No segundo semestre do ano de 2020, estrearam as *webséries* sobre as mulheres na Ciência.

O primeiro episódio da *websérie* foi sobre Caroline Hershel (1750-1848) apresentado em julho de 2020 no palco virtual do Teatro Arthur Azevedo. A personagem Caroline, em rede social, dialoga com Aline que reescreve sua história “cheia de injustiças sociais”. Essa *websérie* ganhou força e, os teatros sobre Mary Anning e Maria Sibylla Merian também foram adaptados para esse formato audiovisual. Todas as *webséries* foram apresentadas em teatros como o Teatro Arthur Azevedo, Teatro João Caetano e Teatro Cacilda Becker, em seus respectivos canais em redes sociais como o *Instagram* e *Facebook*.

Atualmente, a missão de divulgar as mulheres na ciência foi levada adiante. Novas mulheres foram pesquisadas e transformadas em *webséries* para a divulgação científica entre crianças e adolescentes e, por que não dizermos, para adultos que adoram aventurar-se pelo conhecimento. Houve também a preocupação com a acessibilidade, com produções que incorporaram a audiodescrição e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A primeira delas retratou a história de mulheres “defensoras do meio ambiente” como Eva Crane (1912-

2007), com seus estudos sobre as abelhas; Rachel Carson (1907-1964) com sua luta socioambiental no combate ao DDT (diclorodifeniltricloreto), amplamente utilizado e agressivo às cadeias alimentares nos anos de 1950 e 1960, culminando com o seu clássico *Primavera Silenciosa* (1962) que denunciava as ações dos pesticidas; e, Wangari Maathai (1940-2011) ativista ambiental e dos direitos das mulheres, natural do Quênia e Nobel da Paz em 2004. Para ela, plantar árvores e formar o chamado “cinturão verde” consistia em uma ação fundamental para a preservação das espécies e da qualidade de vida dos seres humanos.

Já a segunda produção das webséries foi dedicada às brasileiras ligadas à ciência: Bertha Lutz (1894-1976), Niéde Guidon (1933-), Virgínia Leone Bicudo (1910-2003) e Marta Vannucci (1921-2021). Bertha, bióloga de formação e ativista pela igualdade das mulheres participou da Conferência de São Francisco em 1945, evento que culminou com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU); Niéde Guidon, arqueóloga, dedica ainda seu tempo às pesquisas no Parque Nacional da Serra da Capivara (Piauí-BR), local onde construiu um acervo com estudos dos sítios arqueológicos e cuja tese traça o caminho do *Homo sapiens* às Américas; Virgínia Bicudo, socióloga e psiquiatra, implantou a psicanálise no Brasil e estudou os preconceitos raciais arraigados em nosso país; Marta Vannucci, bióloga dedicada aos estudos oceanográficos e, principalmente do plâncton, contribuindo para a consolidação da oceanografia brasileira.

Para a Companhia Delas de Teatro, ao contar nos palcos a história de outras mulheres, como as acima citadas e pesquisadas há uma intencionalidade, assim definida:

[...] inspirar outras pessoas assim como nós nos inspiramos por essas histórias. Inspirar, encorajar que cada um siga seu sonho apesar de todas as dificuldades. E também

de divulgar essas histórias, esses feitos, as descobertas, os objetos de estudo de cada uma dessas mulheres (A1)

[...] uma companhia formada por mulheres naturalmente coloca a mulher em foco. E para nós, que acreditamos na força das narrativas como parte da formação da sociedade, criar um imaginário onde mulheres podem ser também as heroínas, foi algo que se mostrou quase um chamado. O desejo de mostrar que mulheres podem ser fortes, corajosas, sensíveis e inteligentes, originou a ideia que se realizou na trilogia “Mulheres e Ciência” (A3).

Em sua práxis, as mulheres do teatro incorporam em suas produções vários elementos da ciência, contribuindo para a divulgação científica em nosso país, inspirando crianças e jovens às carreiras científicas, especialmente, empoderando com a história da ciência outras meninas e mulheres do século XXI. A Figura 2 apresenta a Companhia Delas em seus vinte anos de atuação:

Figura 2: Companhia Delas no ano de 2021

Fonte: acervo da Companhia Delas de Teatro

A COMPANHIA DELAS E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Etimologicamente, a palavra “divulgação” tem origem no latim *divulgatio* e significa entregar um conhecimento de maneira a promovê-lo perante um público específico ou geral. Trabalhos de divulgação científica têm como responsabilidade transformar um conteúdo científico que se apresenta em uma linguagem específica para um conteúdo que possa ser consumido e entendido por pessoas que não pertencem àquele campo específico de conhecimento, sendo assim, fundamental o seu papel de democratizar o acesso ao conhecimento científico e contribuir para o letramento científico do público que terá acesso a tais materiais.

Os principais objetivos da divulgação científica são: a promoção da instrução da população acerca de diferentes aspectos da ciência, a formação de condições para que ocorra o letramento científico, bem como a contribuição no intuito de inspirar pessoas a seguirem as carreiras da pesquisa e das descobertas científicas.

Para Abreu (2001), apesar de todo o avanço conquistado, tanto no desenvolvimento da ciência e tecnologia quanto na sua divulgação, existe ainda no Brasil um importante e crescente desequilíbrio entre o desenvolvimento da ciência e tecnologia e a educação científica do cidadão brasileiro.

Moreira e Massarani (2002) apresentam um panorama geral da divulgação científica no Brasil, indicando que ela tem ao menos dois séculos de existência, embora existam momentos de menor e de maior presença na sociedade, diferentes fases e finalidades distintas que foram reflexos dos contextos e interesses de cada época.

A Companhia Delas surgiu em 2001, após a formatura de sete estudantes de teatro amador no teatro escola Célia Helena, uma renomada escola de formação de atores na cidade de São Paulo. As sete estudantes sempre foram muito próximas desde o início do curso profissionalizante em teatro, em 1998.

A situação atual do país hoje, embora mais de 600.00 mil pessoas tenham tido suas vidas ceifadas pela pandemia da COVID-19, é um panorama de negação e desvalorização da ciência sem precedentes. Nesse sentido, o negacionismo também se caracteriza como uma preocupação da Companhia Delas de Teatro. Na vivência diária do negacionismo científico e de políticas públicas negligentes com a ciência, a atriz A3 afirma:

Nos últimos tempos ficamos muito interessadas e preocupadas com a situação da ciência no país. O descuido (para usar uma palavra suave) é enorme. A mesma coisa acontece com a cultura e o teatro, mais especificamente. Nosso trabalho com a infância sempre nos pareceu uma ótima oportunidade de falar com todos os públicos e assim nasceu o desejo de juntar a ciência com lindas histórias de vida. Essas histórias nos emocionam muito e esse é um ótimo termômetro: aquilo que faz o coração vibrar”.

Com essa visão, as mulheres da Companhia Delas de Teatro trazem “o intercâmbio entre o teatro e a ciência, no âmbito da divulgação científica, em prol da democratização dos saberes e de promoção de processos educativos sensíveis e plurais” (LOPES e DALMOUCHE, 2019, p. 311).

DIVULGANDO A CIÊNCIA NO TEATRO: AS MULHERES NA CIÊNCIA

Entre as formas de divulgação científica que têm surgido nos últimos anos, o elo entre ciência e arte parece-nos ser a ponte entre duas culturas que se complementam. Segundo Snow (1995, p. 35), a ciência pode ser útil à arte na medida em que “ela deve ser assimilada juntamente com o conjunto da nossa experiência mental, e como parte integrante dela, e ser utilizada tão naturalmente quanto o resto”.

A ciência e a arte possuem diversas aproximações, entre elas está a linguagem e o caráter comunicativo. Neste sentido, Couchot (2003) enfatiza que a arte tem seu olhar voltado para a ciência desde o Renascimento cultural. No entanto, a cultura das especialidades, a partir do século XIX cristalizou nossas formas sociais de percepção do mundo (SNOW, 1995).

A divulgação científica mediada pela arte atinge os mais variados ramos, seja pela música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura ou cinema. Para Vidal e Candeiro (2015), a arte na ciência apresenta um papel importante para a divulgação do trabalho científico e, dessa forma fica cada vez mais necessário o diálogo entre essas duas áreas..

A linguagem teatral tem sido um importante meio para a popularização da ciência, visando à alfabetização científica. O teatro, com seus cenários, luzes e figurinos, de um lado, e palavras, ideias e pensamentos, do outro, oferece uma forma muito particular de ver e refletir sobre o mundo, a partir da mobilização de sentidos e emoções. Segundo Gardair e Schall (2009, p. 710) “a educação se dá porque o homem é um ser inacabado e se sabe como tal. Desse modo, não se pode esquecer que é do inacabamento do homem que nasce

a ciência e o teatro, e que este inacabamento é também a raiz da educação”.

Pode-se aqui afirmar que, ao perceber esse inacabamento de homens e mulheres foi que nasceu o desejo de mostrar que as mulheres podem ser fortes, corajosas, sensíveis e inteligentes, originando a trilogia “Mulheres e Ciência” em peças teatrais e, mais recentemente, as *webséries* sobre as mulheres protagonistas em diferentes áreas do conhecimento.

A Companhia Delas de Teatro nos mostra que “[...] intervenções feministas refizeram paradigmas fundamentais [...] o feminismo trouxe mudanças também a outros campos da ciência” (SCCHIEBINEER, 2001, p. 22) e que “o valor do feminismo de diferença foi refutar a afirmação de que a ciência é de gênero neutro, revelando que valores geralmente atribuídos às mulheres foram excluídos da ciência e que desigualdades de gênero foram construídas na produção e estrutura do conhecimento (SCCHIEBINEER, 2001, p. 26).

Além disso, tem sido uma preocupação do grupo teatral mostrar mulheres pioneiras em suas ações científicas, com escolhas guiadas pela sensibilidade artística. As apresentações também contribuem para debates performativos das mulheres na ciência. Esses debates colocam, segundo Desgranges (2020), o espectador na posição de pesquisador que se deixa atravessar pelo processo investigativo rompendo os limites sujeito-objeto e colocando, principalmente meninas e mulheres diante do questionamento do que aconteceu consigo após assistirem essa peça? Essa ação “incita o espectador a pensar sobre si mesmo e se posicionar em face do evento artístico, abrindo possíveis vieses de análise acerca de sua relação com a vida social” (DESGRANGES, 2020, p. 9).

Segundo a atriz A1 e A4, respectivamente:

Esperamos que através das histórias. Dessas personagens que são mulheres que apesar de tudo foram atrás do seu sonho e fizeram o que elas tinham vontade e não o que lhes foi imposto. Quanto mais histórias tivermos com essas personagens mais pessoas reais também teremos pois as histórias contam sobre nós, é um jeito de nos entendermos como sociedade então precisamos de mais referências de mulheres para construir um novo imaginário e que o real comece cada vez mais estar cheio dessas figuras (A1).

Acho que quando uma mulher realiza algo, ela conta pra quem testemunha esse feito, de que é possível realizar. Acho que a Companhia Delas conta para quem nos vê que mulheres podem ser amigas, profissionais, articuladas, independentes, democráticas, sensíveis, administradoras, produtoras... E acho que as histórias que escolhemos contar reforçam esses mesmos valores. É teoria e prática, sabe? Acredito que as histórias contadas pela Companhia Delas incentivam meninas, moças e adultas a irem em busca hoje de tudo aquilo que elas desejam (A4).

Nessa perspectiva, a Companhia Delas de Teatro contribui para que a história de outras mulheres, importantes em suas áreas de conhecimento, despertem nas crianças, adolescentes e jovens a curiosidade tão necessária ao conhecimento científico, diminuindo as desigualdades de gênero na ciência porque “apesar de todas as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira e de ações voltadas para o empoderamento das mulheres, elas ainda enfrentam obstáculos para se inserirem no mundo da ciência” (GROSSI et al. 2016, p.27).

Por isso, a arte do teatro

[...]pode e deve ser usada para inspirar novas gerações a se interessarem por ciência. São inúmeras as cientistas mulheres na história, e as que neste momento fazem esse trabalho devem também pensar em como atrair as meninas de hoje a se tornarem também grandes cientistas. Mostrar que essa profissional é alguém que elas também podem ser, alguém com quem se identifiquem e tenham como modelo, é um passo importante para desmistificar a imagem torta existente sobre o que é ser uma cientista (MELLO et al., 2020, p. 154)

Em vinte anos de atuação podemos prestigiar junto a Companhia Delas as mulheres da e na ciência, em canal da rede social *Youtube* que populariza o conhecimento científico e artístico, trazendo uma divulgação científica ímpar na reflexão do papel das mulheres na ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos a ideia de que a ciência, por sua própria natureza, tem de ser aberta, comunicada não apenas à comunidade científica, mas também e de forma diferente na sociedade em geral, a começar pela escola (educação formal).

O grupo teatral Companhia Delas parte da intenção principal de fazer com que o maior número de pessoas (adultos e crianças) conheçam a história de mulheres, muitas vezes não reconhecidas, pouco estudadas e até mesmo negligenciadas pela academia. As pessoas, em sua maioria, referem-se aos cientistas como homens e o principal intuito das criações do grupo é que essa mentalidade mude.

Um trabalho feito por uma companhia teatral exclusivamente feminina coloca a produção da mulher em foco. Acreditando na força das narrativas como parte da formação da sociedade, o grupo busca formar um imaginário onde mulheres podem ser fortes, corajosas, sensíveis e inteligentes.

O espetáculo “Mulheres e Ciência”, além de promover histórias pouco reconhecidas do grande público, honra o legado de mulheres que dedicaram suas vidas à realização de grandes feitos na ciência, mesmo sem terem obtido o merecido reconhecimento em vida. Tais mulheres inspiram o público, trazem a ciência para o nosso imaginário e reafirmam a presença dos fatos científicos em nossa vida cotidiana.

Ademais, com os espetáculos da Companhia Delas, outras mulheres (meninas, jovens e adultas) são valorizadas e sentem-se empoderadas e capazes de intervir em seu meio sociocultural. Através das histórias de mulheres que correram atrás de seus sonhos, pessoas reais são levadas a lutar para garantir o seu espaço na sociedade, preenchendo e ocupando todos os espaços de atuação.

A Companhia Delas mostra que mulheres podem ser amigas, profissionais, independentes, democráticas, sensíveis e as histórias contadas por elas só reafirmam tais valores, incentivando meninas, moças e adultas e irem atrás de seus sonhos e a escreverem seus nomes na história.

REFERÊNCIAS:

ABREU, A. R. P., Estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico e a difusão da ciência no Brasil (In) CRESTANA, S.(Org.) **Educação para a ciência:** curso para treinamento em centros e museus de ciência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2001, p. 23-28

COUCHOT, E. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual.**

Traduzido por Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DESGRANGES, Flávio. O que eu significo diante disso: ação artística com espectadores teatrais. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 2, p. 01-17, mar. 2020. ISSN 2237-2660. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/94955>>. Acesso em: 09 out. 2021

GARDAIR, Thelma Lopes Carlos e Schall; TORRES, Virgínia. Ciências possíveis em Machado de Assis: teatro e ciência na educação científica. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2009, v. 15, n. 3 [Acessado 9 Outubro 2021], pp. 695-712. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000300015>>. Epub 22 Jan 2010. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000300015>.

GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro; BORJA, Shirley Dowslei Bernardes; LOPES, Aline Moraes; ANDALÉCIO, Aleixina Maria Lopes. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2016, v. 24, n. 1 [Acessado 10 Outubro 2021], pp. 11-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>>. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>.

LOPES, T.; DAHMOUCHE, M. S. Teatro, ciência e divulgação científica para uma educação sensível e plural. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 306-325, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019306. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15800>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MELLO, Débora Amaral; SANTOS, Giovana Blitzkow Scucato dos; SILVA, Josie Agatha Parrilha da; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Mulheres na divulgação científica: a voz feminina na popularização da ciência. In: **Mulheres na pesquisa: reflexões sobre o protagonismo feminino na contemporaneidade**/ [livro eletrônico]/ Virgínia Ostroski Salles (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020.

MOREIRA, I. C.; MASSARANI, L. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F (org.) **Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002

OLHO Mágico. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento287710/olho-magico>. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

REIS, N.; MOREIRA, L.; SILVA, E. Teatro, experimentação e divulgação científica na Educação Básica: uma tríade possível para a alfabetização científica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 1, p.

209-227, 1 jan. 2019.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. - - Bauru, SP : EDUSC, 2001.

SNOW, Charles Percy. **As duas culturas e uma segunda leitura.** Trad. Geraldo Gerson de Souza e Renato de Azevedo Resende Neto. São Paulo: EDUSP, 1995.

VIDAL, L. S.; CANDEIRO, C. R. A. Ciência e arte: uma análise do uso da comunicação visual como meio de divulgação científica. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 114-128, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/23549/1733> 6.

CAPÍTULO 3

O SER MULHER NA CIÊNCIA E O SER MULHER NA HISTÓRIA

Graziele Ap^a Correa Ribeiro (SEED-PR)

Rafaela Alves Migliorini (UTFPR-PR)

Daniela Pedro Tondini (UTFPR-PG)

Daiane Regina Bandeira Lacerda (UTFPR-PG)

Daniela Vanessa Arndt (SEED-PR)

“Pela maior parte da História, ‘anônimo’ foi uma mulher”.
(Virginia Wolff)

INTRODUÇÃO

As mulheres estão conquistando a passos lentos seus lugares de fala na sociedade contemporânea. Sabemos que durante muitos séculos as mulheres foram silenciadas e eram vistas como seres inferiores intelectualmente em relação aos homens. As mulheres desde cedo eram treinadas para se sentirem frágeis, e doutrinadas para que fossem dependentes de uma figura do sexo oposto. Sabemos que esse fato já evoluiu bastante, mas ainda não o necessário.

O feminismo foi importante para que as mulheres tivessem a sua posição na sociedade transformada, no entanto, os desafios a serem enfrentados ainda são grandes, e o mundo da ciência não é exceção. As mulheres sempre

tiverem contribuições importantes nas mais diversas áreas, porém, historicamente por viverem em um ambiente dominado por homens, não tiveram seus feitos reconhecidos.

Dessa maneira, as mulheres são vistas na História da Ciência de maneira desigual, e não existindo uma equidade entre as teorias propostas por elas e aquilo que é desenvolvido em nome “dele”. Muitas mulheres, foram vistas durante anos de forma secundária, como por exemplo a brilhante Marie Curie, colocada atrás da figura do marido, sendo que a mente brilhante por trás da radioatividade sempre foi dela.

Neste âmbito considera-se a importância da abordagem da mulher cientista dentro do ensino de Ciências, com o intuito de dar visibilidade e voz para muitas mulheres caladas pelo patriarcado, e que são invisíveis nos livros didáticos e nas salas de aula, cultura perpetuada por muitas e muitas gerações.

Pensando nessa relação de desvalorização e desigualdade entre as mulheres e homens e no não reconhecimento da mulher como cientista, desenvolvemos com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, um trabalho com a temática “Mulheres na Ciência”. A pesquisa realizada foi construída em cima da problemática: Como o ensino de Ciências pode contribuir para uma maior equidade entre mulheres?

A finalidade deste trabalho foi investigar qual a concepção dos estudantes em relação ao ser cientista e ser mulher e qual a influência desse processo no ensino de Ciências, resgatando a história de diversas mulheres que foram importantes na construção do conhecimento científico.

Com os resultados, fica evidente que os estudantes tiveram, e que os leitores terão uma visualização mais ampla

das mulheres na ciência e na importância desta para o desenvolvimento da história.

DESENVOLVIMENTO

Referencial teórico

O desenvolvimento da mulher na história

Muitas são as situações que diariamente afetam mulheres, dentre elas de acordo com Porro e Arango (2011) podemos citar a violência física, a violência de gênero, a desigualdade no que concerne a oportunidades para educação, salários baixos e uma menor representação política.

De todas as violências, as quais as mulheres são acometidas, a mais velada e cega, é a violência no ensino. As mulheres não têm o mesmo nível de instrução educacional que os homens, fato este que reflete uma sociedade capitalista e comandada pelo patriarcado. Como podemos constatar na reflexão a seguir:

De acordo com a ONU, dois terços das pessoas analfabetas no mundo são mulheres. Porém, de acordo com a Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e Caribe, realizada em Brasília em julho de 2010, é no âmbito educacional que se alcançaram as maiores conquistas em relação à equidade de gênero na região. (PORRO; ARANGO, 2011 p. 243).

Observamos que a história das mulheres, é gerada por inúmeras transformações sociais, econômicas e políticas, e estes processos descontínuos, moldaram a mulher como hoje ela é vista pela sociedade, e um desses meios de transformação, é a educação.

Essa trajetória mencionada, remonta há séculos, e faz-se necessário esclarecer que a mulher, desde o surgimento do positivismo e morte dos deuses, é perseguida e tem que seguir uma hierarquia. Monteiro (2007), coloca que não se sabe ao certo em que momento da história a mulher passou a ser vista como inferioridade, porém afirma que durante milênios a mulher é vista como cidadã de segunda classe.

De acordo ainda com o autor, a Revolução Francesa no século XVIII, despertou nas mulheres a sensação de pertencimento e igualdade, os lemas defendidos nesta revolução foram: liberdade, igualdade e fraternidade, e serviu de gatilho para despertar a sociedade em relação a equidade de gênero. Após a revolução, surgiram na Europa, várias associações de mulheres, e muitos destaques como por exemplo Théroigne de Méricourt (MONTEIRO, 2007).

Anos depois, os movimentos feministas tomaram nome não só na Europa, mas também em todas as Américas, o que acabou dando às mulheres uma maior visibilidade, mesmo que ainda pequena, já que eram impedidas de votar e não tinham direitos constitucionais. Scott (1992), ressalta ainda que a história e o papel da mulher ganham notoriedade a partir da década de 1960, mas que desde a década de 20, existiram vários movimentos importantes, que deram corpo ao movimento civil.

Ainda nesse contexto, duas das grandes feministas que ganharam destaque na época foram Virginia Wolf e Simone Beauvoir, que lutaram bravamente pelos direitos igualitários das mulheres. Teresa Lauretis (1994), ao analisar a obra de Simone Beauvoir, destaca que as condições sociais e culturais são as responsáveis pela construção da identidade feminina e questão de gênero.

De acordo com Scott (1990), as pautas sobre as questões das relações de gênero surgiram no final do século XX, e que o termo em si, representa a tentativa de as mulheres feministas reivindicarem um terreno próprio e a luta pela desigualdade social entre os homens e as mulheres. Sabemos que ainda hoje, em pleno século XXI, ano de 2021, as condições continuam como na Grécia Antiga.

Monteiro (2007), corrobora com a reflexão, de que passa ano após anos, e as mulheres tem que provar todos os dias que são capazes. O autor ressalta ainda que mesmo com milhares de outros afazeres, destinados ao sexo feminino por convenção cultural, ainda se tem a esperança de dias melhores para as mulheres.

A mulher na Ciência

Muito pouco ouvimos falar de mulheres na Ciência, da sua autoria em feitos importantes na história, de situações nas quais estão envolvidas e que foram de crucial importância para a sua resolução de problemas e desenvolvimento do conhecimento científico. No entanto, sabe-se que, de acordo com Porro e Arango (2011), a participação das mulheres tem aumentado consideravelmente na Ciência, porém, ainda existem setores em que elas ainda estão em papel de sub-representação. Ainda de acordo com os autores supracitados:

Na sua vida profissional as mulheres enfrentam obstáculos e dificuldades específicas que se relacionam tanto a fatores intrínsecos dos modelos e práticas características das instituições científicas, como as condicionantes socioculturais que limitam o pleno desenvolvimento de todas as mulheres, entre as quais se destaca a persistência de delegação dos tradicionais papéis domésticos e de cuidado com a

família. Resulta disso, que as mulheres são presença minoritária nos níveis de tomada de decisão, pois a elas são atribuídas tarefas e cargos de menor hierarquia, persistindo situações de discriminação salarial e laboral. (PORRO; ARANGO, 2011 p. 243 –244).

Em relação ainda a esses fatos Porro e Arango (2011, p.243) destacam que foi realizado no ano de 1998 na Argentina promovido pela Unesco, um Fórum Regional Mulheres, Ciência e Tecnologia na América Latina na qual foram estabelecidas as bases para a ação na educação em Ciências e Tecnologia (C&T) com o intuito de:

Promover uma educação de qualidade em ciência e tecnologia (formal e não formal), que interage a perspectiva de gênero, refletindo as realidades e necessidades da América Latina, e se traduza em reformas curriculares, metodológicas, de formação de professores, pesquisa e avaliação. (PORRO; ARANGO, 2011 p. 243).

Já se passaram vinte e três anos desde a discussão dessas bases, e pode-se dizer que no decorrer da última década ocorreram mudanças significativas em que buscou-se resgatar o papel de algumas mulheres cientistas bem como dar espaço para elas na Ciência, mas não o suficiente quando se fala de equidade de gênero.

No Brasil, de acordo com Trindade et al. (2006), é notória a participação e o engajamento de mulheres na Ciência e em questões científicas pois:

Estudos baseados em dados sobre atividades de mulheres nos diversos campos científicos vêm se desenvolvendo cada vez mais intensamente. No Brasil, isto é evidenciado pela recente criação do portal de divulgação científica Ciência & Mulher,

numa iniciativa da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) para “enaltecer o papel de mulheres cientistas”. Mas, desde 2013, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vem publicando a série Pioneiras da Ciência no Brasil, enquanto iniciativa de popularização da ciência. (TRINDADE, BELTRAN e TONETTO, 2006, p. 09).

Ao nos depararmos com a situação descrita, vemos mais um degrau trilhado na escada, e embora pareça que as mulheres finalmente ganharam espaço na Ciência não podemos deixar de lembrar que essa relação da mulher na Ciência ainda é pouco discutida em todos os âmbitos. Esses aspectos podem de fato ser explicados por razões principalmente culturais e históricas uma vez que: “a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres” (TRINDADE et al.2006, p. 11).

Outra relação de destaque é o fato de ainda existir pouca literatura sobre as mulheres cientistas, o que restringe em partes a busca de conhecimento sobre o tema. Isso faz com que a “figura do cientista” conhecido nas escolas, e pela população que não tem relação direta com o conhecimento científico, seja atribuída a um homem, feio, louco e com óculos, ou seja, geralmente com o estereótipo criado pela mídia e que perdura até os dias atuais.

Ainda sobre a figura do cientista De Meis (1998), em uma pesquisa com crianças e adolescentes de várias partes do mundo, demonstra que a visão de 99% dos estudantes acredita que o cientista é homem, de óculos, com cabelo desajeitado e que usa jaleco branco. De acordo com Siqueira (2006), os programas de televisão e seriados infantis sempre apresentam um laboratório com um homem, e cheio de

vidrarias, o que acaba se tornando o estereótipo difundido no mundo inteiro.

Essa imagem pré-determinada do cientista acaba por ser mais um estigma a ser ultrapassado principalmente nas escolas, ao se falar sobre Ciência e mulheres cientistas.

Esse fator combinado à história das mulheres ressalta a importância de discutir essas questões, nos mais diversos ambientes, principalmente nas salas de aula, pois é preciso desconstruir socialmente essa desvalorização da mulher diante da produção de conhecimento científico, e mostrar que o gênero não tem influência neste e em nenhum outro campo do saber.

A importância do Ensino de Ciências

O Ensino de Ciências, na educação básica, é descrito em sua maioria como um ensino tradicional, pautado no vencer o conteúdo para o vestibular, passar a maior quantidade de fórmulas e ensinar uma Ciência abstrata. Morin (2013), ao se referir ao modelo de ensino que é adotado pelas escolas e universidades, descreve-o como um modelo que segrega em vez de integrar.

Cachapuz et al., reforça a ideia de Morin, ao descrever que a Ciência trivial, que deveria ser abordada através da história, é a que aborda funções econômicas, sociais, ambientais, tecnológicas, políticas e a construção de uma linha racional para que se entendesse o contexto social como um todo. A esse ensino Morin (2013), chama de complexo, ou seja, esmiuçar o todo, para se compreender as partes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que concentra a orientação do currículo para as Ciências Naturais, descreve que: “é responsabilidade da escola e do professor promoverem o questionamento, o

debate, a investigação, visando o entendimento da ciência como construção histórica e como saber prático, superando as limitações do ensino passivo, fundado na memorização de definições e de classificações sem qualquer sentido para o aluno”. (BRASIL, 1998, p. 62).

Moro (1995), destaca que a disseminação da Ciência neutra, acaba ocasionando uma desconstrução da importância e dos aspectos inerentes à raça, gênero e classe social, o que ocasiona a formação de jovens sem a capacidade de posicionamento científico e político. Isto segundo o autor, acaba por contribuir de forma negativa nas construções sociais, formando apenas pessoas sem a mínima capacidade de posicionamento sobre os temas simples do seu cotidiano.

Neste aspecto vê-se novamente a importância da Ciência ser trabalhada em sala de aula visando não somente a disseminação do conhecimento científico mas também de forma problematizadora e investigativa, valorizando contextos históricos, sem que haja distinção por questões de gênero. O saber em Ciência deve possibilitar a participação do sujeito de forma ativa na sociedade e ser trabalhada de modo que as mulheres e futuras cientistas sintam-se parte desse campo de modo igualitário.

METODOLOGIA

Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa é de caráter qualitativo de natureza aplicada, e foi desenvolvida no ano de 2021 com duas turmas distintas de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública, localizada no estado do Paraná. Ao todo participaram da pesquisa 64 estudantes, sendo destes 30 do sexo masculino

e 34 do sexo feminino. Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas seis aulas de Física em duas turmas distintas, em um período de duas semanas, já que nesta escola, cada turma possui três aulas semanais desta disciplina.

Etapas da Metodologia

A pesquisa dividiu-se em três etapas. A primeira etapa consistiu na resolução de três perguntas no início da aula para verificar a concepção dos estudantes sobre a Ciências e os cientistas. A segunda etapa tratou-se de uma abordagem realizada em sala sobre as Cientistas brasileiras para desconstruir a visão da Ciência como neutra e do Cientista como figura masculina e a terceira etapa foi de exposição dos trabalhos realizados ao longo das aulas.

Para a primeira etapa foram três os questionamentos feitos aos estudantes para verificar qual a visão deles em relação a Ciência sendo elas: 1- O que é ciência? 2- O que é ser um cientista pra você? 3- A ciência é neutra?

Na primeira pergunta buscou-se identificar qual era a concepção dos estudantes sobre a Ciência. Logo nas primeiras aulas, foi observado que a visão que eles tinham sobre o que é Ciência demonstrava que se viam muito distante desse conhecimento, não fazendo parte da realidade desses estudantes.

O segundo questionamento foi destinado a compreender a visão dos estudantes em relação ao cientista. Nesse momento eles deveriam desenhar um cientista, explicar o motivo pelo qual foi feita aquela forma de representação e contar para turma qual a tarefa do cientista e seu papel na sociedade.

Para a terceira pergunta, foi enviado aos estudantes o filme “Radioactive” e solicitado que todos assistissem e

fizessem uma análise da relação da evolução da mulher na Ciência, para posterior discussão com a turma sobre os motivos de as mulheres fazerem parte ou não desse meio.

Após as três questões que embasaram nossa abordagem em sala, ao final das atividades adentramos a segunda etapa onde mostramos aos estudantes, as cientistas brasileiras. Uma dessas cientistas foi Jaqueline Góes de Jesus, uma das responsáveis pelo sequenciamento do DNA do coronavírus, apresentamos também vários artigos e desenhos da naturalista Maria Sibylla Merian, e realizou-se discussões acerca da teoria da radioatividade de Marie Curie. Além disso, debateu-se sobre algumas outras figuras pouco debatidas em sala como cientistas da computação, da matemática e astronomia.

Na última etapa, que consistiu na exposição dos trabalhos, foi feita na escola uma exposição. Esta exposição foi realizada pelos próprios estudantes com a supervisão da professora, tomando como base as discussões realizadas ao longo das aulas, com o intuito de desmistificar a visão de outros estudantes que não fizeram parte de forma direta da aplicação da pesquisa, de que a Ciência é um conhecimento neutro e atrelado a uma figura masculina predeterminada.

Ainda referente a todas essas etapas de pesquisa, ressaltamos que parte dos processos foram realizados de maneira remota, via Google Classroom e Google Meet. Somente a última etapa de exposição dos trabalhos aconteceu de forma presencial, devido ao relaxamento das medidas sanitárias do Covid-19, onde os estudantes retornaram às aulas presenciais em julho de 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a análise das perguntas iniciais, foi possível verificar que os estudantes tinham uma visão linear da Ciência, que ela é a base de tudo e somente isso. Essa concepção pode ser verificada ao analisar fragmentos de fala sobre o que é a Ciência, de alguns estudantes como exemplo da estudante AI que diz: “Minha concepção sobre Ciência é que ela é um estudo que engloba muitas áreas. Tudo deriva da Ciência, para tudo se tem uma Ciência, tudo o que vemos e observamos é Ciência”. (DIÁRIO DE BORDO DAS PESQUISADORAS, 2021).

Outra fala que reflete essa visão é também da estudante AII que declara: “Ciência é se aprofundar no estudo de algo, seria Ciência pra mim pegar alguma coisa, um animal por exemplo, e estudar seus atos, suas manias, como ele dorme, entre outros”. (DIÁRIO DE BORDO DAS PESQUISADORAS, 2021).

Podemos observar que os estudantes, até conseguem descrever o termo Ciência, mas quando questionados além, ou sobre como funcionava o método científico, refutação de hipóteses e teorias, nunca tinham ouvido falar, não tenho um embasamento crítico para que pudesse ser gerado um debate sobre o tema.

Em relação à segunda pergunta, o que é ser um cientista? Observamos que os estudantes possuem uma visão como mencionada por Siqueira (2006), de que o cientista é o ser que usa óculos, e trabalha fechado em um laboratório, testando coisas mirabolantes, como observamos nesta fala do estudante AIII: “Sabe o Rick and Morty, para mim o Rick é um cientista, ele tem uma garagem de laboratório, e constrói máquinas do tempo”. (DIÁRIO DE BORDO DAS PESQUISADORAS, 2021).

Já o estudante AIV, ao responder o que é ser um cientista disse: “Cientista para mim é quem desenvolve e financia inovações, meu cientista preferido é Elon Musk, da Tesla”. (DIÁRIO DE BORDO DAS PESQUISADORAS, 2021). Nesta fala encontramos a definição de Ciência como tecnologia, pois como sabemos a empresa mencionada pelo estudante é uma multinacional que desenvolve pesquisa e tecnologia de ponta em vários países.

Em relação à última questão levantada, foi possível perceber que os estudantes compreendem que nem tudo na Ciência é bom, e que de certa forma ela privilegia assim como tudo no capitalismo quem detém o maior poder aquisitivo. Após a discussão em sala de aula, e análise do filme pelos estudantes, tivemos respostas contundentes como essa:

Não, a Ciência não é neutra ela é moldada ao lado mais forte, ao lado que tem um maior investimento financeiro. Ela é criada por humanos, logo é falha, e claramente ainda é segregadora e ainda escolhe em gênero, é muito mais fácil de ter visibilidade sendo um homem branco, nesse meio quer queiramos ou não, e algo que moldamos e avançamos mas o machismo estrutural que está empreguinado a nós ainda faz essa segregação, quantas mulheres vemos a frente de projetos, muitas vezes como no caso de Maria Curie ela era a cabeça, a mente que descobriu e desenvolveu o projeto, e quem estava a frente como o possível “dono” da patente o Pierre Curie, se mencionarmos todos os casos em que isso ocorreu precisaremos de muitas páginas, milhares. Esses são alguns poucos casos que nos provam a não neutralidade do meio científico. (ESTUDANTE A4, DIÁRIO DE BORDO DAS PESQUISADORAS, 2021).

Em relação a este fato, notamos a importância de aplicar a pesquisa usando o filme “Radioactive”, como tema gerador, pois o mesmo, fez com que os estudantes percebessem como o científico segrega e repele as mulheres, e serviu de base para uma análise mais detalhada da Ciência como um todo.

Em relação a segunda etapa, na qual teriam de desenhar a figura do cientista, que fossem explanadas as questões sobre as mulheres na Ciência, foram feitos as seguintes representações:

Figura 1: O cientista Rick

Fonte: as autoras

Figura 2: O cientista Albert Einstein

Fonte: as autoras

Figura 3: O cientista Elon Musk

Fonte: as autoras

Figura 4: Marie Curie

Fonte: as autoras

Escolhemos apenas algumas das figuras, pois muitas delas se repetiram. Percebeu-se através do desenho que antes de trabalhar as demais etapas e ressaltar a importância das mulheres na Ciência, apenas uma estudante desenhou uma mulher, justificado pelo fato que a estudante identifica-se como integrante do movimento feminista que luta pelo direito das mulheres dentro do espaço escolar, o que a ajudou a fazer o caminho inverso do que o escolhido pelos seus colegas.

Após a análise de todo material levado para o debate em sala de aula, de muitas mulheres que não eram, até então, conhecidas serem colocadas como protagonistas em diversas áreas, o questionamento por parte dos estudantes das duas turmas foi: “Porque ninguém nunca nos falou sobre elas? Em Biologia nunca vimos Maria Sibylla, em Matemática nunca ouvimos falar de Hepátia, e de tantas outras, que sequer sabíamos que existia” (DIÁRIO DE BORDO DAS PESQUISADORAS, 2021)

Essas questões levantadas por eles também nos incomodaram e ao debater sobre isso, a resposta foi muito

bem explanada através da fala de um dos estudantes que ao analisar o filme e o papel da representatividade das mulheres na ciência diz:

“Como visto no filme a rejeição é algo presente no cotidiano das mulheres que buscaram a ciência, que buscaram a inovação e a quebra de paradigmas. De sair do tradicional imposto pelo patriarcado da época. Maria Curie claramente apresentou uma série de projetos e foi rejeitada em todas, e dependeu da sorte de encontrar Pierre que financiou sua pesquisa, pois a dependência da academia era algo que não a levaria a nada devido ao conhecimento arcaico da sociedade na época. Hoje em dia temos acesso a toda a trajetória de inúmeras mulheres dentro da ciência (e falamos de todas as ciências sabemos também que a academia não considera todas as ciências com a mesma importância). No filme vemos a evolução da Maria saindo de um laboratório minúsculo, a um laboratório próprio, a idealização de sua pesquisa era própria, com acentos colocados por Pierre, mas ele era a cara da inovação e da revolução que ambos criaram. Marie ganhou dois nobéis, sendo a primeira mulher e uma precursora da ciência para as mulheres (Ao final do filme temos uma cena de empoeiramento muito forte ao discurso de Marie, com as mulheres a aplaudindo). Sem contarmos que em 90% das reuniões acadêmicas e bancadas eram compostas por homens brancos” (DIÁRIO DE BORDO, 2021).

E,

“A mulher sofre até os dias atuais, pela ideia antiquada e ultrapassada de que não tem a mesma capacidade que o homem, sendo assim um sexo inferior ao masculino. Mas ao decorrer dos anos, isto tem mudado. No

filme, mostra-se claramente o preconceito sofrido pelo sexo feminino, muitos outros cientistas duvidaram da capacidade de Maria e achavam que ela não conseguiria. Porém, ela conseguiu. Não foi uma tarefa fácil, pois sofreu muitas críticas, principalmente ao que diz respeito na vida pessoal. Há um episódio quando Maria vai para a Suécia ganhar o Nobel, em que todos estavam “ressabiados” e foram as mulheres, lá presente, que levantaram primeiro para aplaudi-la. Com certeza, ela foi o exemplo e inspiração para muitas outras, abrindo o caminho e mostrando que ciência não é só para homens. Contudo, muitas optam por não fazer parte deste meio, pois a trajetória não é fácil. Maria no filme mostra muita força e não da ouvido para as críticas (que são inúmeras), mas sabemos o quão difícil isso é” (DIÁRIO DE BORDO, 2021).

Assim, verificamos que não importa o tempo, a mulher sempre vai ter seu lugar velado na sociedade. Isso pode ser percebido pois mesmo durante a pandemia, com inúmeros rostos de mulheres protagonistas na história, seus nomes não foram discutidos dentro dos ambientes de ensino e suas descobertas pouco difundidas.

Esse problema refletiu que a questão da mulher na Ciência vai muito além da visão passada pela mídia e adentra também nas universidades pois, muitos professores tiveram na sua formação o contato com a Ciência de forma neutra, linear. Por esta razão, muitos também acabam não conhecendo e não discutindo as contribuições das mulheres dentro das suas áreas de atuação, refletindo nos estudantes e perpetuando um comportamento de isolamento da mulher no campo do conhecimento.

Visando modificar o pensamento dos demais estudantes e também membros do corpo escolar, na exposição

organizada pelos estudantes, eles contaram a história sobre algumas das mulheres importantes para Ciência e para isso fizeram também alguns cartazes:

Figura 5: Exposição na escola

Fonte: as autoras.

Figura 6: Exposição na escola

Fonte: as autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, evidenciou-se a importância do Ensino de Ciências como um meio de romper a barreira de segregação a qual as mulheres são impostas. Para que possamos lutar pela equidade, precisamos que as nossas gerações atuais e futuras, saibam da nossa história, da nossa luta. Fatos como os discutidos em aula, levantam várias questões que precisam ser erradicadas no mundo inteiro, como a questão de gênero, cor e classe social.

Professores de todas as áreas precisam conhecer as mulheres que influenciaram os progressos científicos, para que possam chegar na sala de aula e refutar essa visão machista imposta pelo patriarcado dentro da Ciência. Devemos mostrar aos nossos estudantes, que cor, credo, gênero, não influencia na capacidade intelectual de nenhum ser humano. E que sim, as mulheres já conquistaram muitos espaços, que anteriormente não tinham acesso, mas que isso não quer dizer que atingimos a igualdade de gênero.

Devemos lutar para acabar com essa visão sexista apresentada pelos estudantes, onde apenas uma mulher foi representada no meio de 64 estudantes, Cavalli (2017), discorre que essa rejeição da mulher na ciência, é uma cultura, que vem sendo construída lá atrás, e que ainda atinge nossos dias atuais. Concluímos dizendo que, só podemos mudar uma realidade que conhecemos, talvez não possamos mudar o mundo, mas a nossa sala de aula, através da divulgação científica e de debates sobre a igualdade de gênero, podemos contribuir para que em um futuro próximo possamos atingir a equidade e ter nossos direitos reconhecidos em todos os espaços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Secretaria de Educação Média e Tecnológica). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 58p.

CACHAPUZ, A et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORO, C. **“A questão de gênero no ensino de ciências”**. 1995. 120f. Dissertação de mestrado—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

PORRO, S.; ARANGO, C. **A importância da perspectiva do gênero no ensino das ciências na América Latina**. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos.; AULER, Décio. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 241-263.

SCOTT, J. **Gênero: Uma categoria útil de análise de histórica**. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, Jul/dez. 1990.

SCOTT, J. **O enigma da igualdade**. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./ abr. 1992.

TRINDADE, P; BELTRAN, M. R.; TONETTO, S. R. **Práticas e estratégias femininas: História de mulheres nas ciências da matéria**. São Paulo: Editora EDITORIAL, 2016.

DE MEIS, L. **Ciência e educação: o conflito humano-tecnológico**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1998.

SIQUEIRA, D. **O cientista na animação televisiva: discurso, poder e representações sociais**. **Revista em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 131-148, 2006

MONTERO, R. **História das Mulheres**. Rio de Janeiro: Ed Agir, 2007.

TERESA, L. **“Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista”**. **Debate feminista**: São Paulo: Melhoramentos, 1994.

MORIN, E. **Jornadas Temáticas. A religação dos saberes. O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2013.

CAPÍTULO 4

AS MULHERES LATINO-AMERICANAS NA CIÊNCIA

Thais Cristina dos Santos (UTFPR)

Jackson William Pluskota (UTFPR)

Virgínia Ostroski Salles (UTFPR)

*Quando o sonho da liberdade é confundido com
utopia, é sinal, de que, a luta, só está no começo.
Fizemos e ainda faremos muitas histórias.*

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é apresentar as ciências desenvolvidas pelas mulheres na América Latina e, através desta, discutir como a educação para paz, pode contribuir para o olhar às mulheres cientistas do hemisfério sul. Considerando, que, apesar de a mulher estar presente na ciência desde o século I, através de cientistas como Maria la Hebreia, por exemplo, ainda, na contemporaneidade, precisamos lutar, pelo reconhecimento profissional e de igualdade.

Para esta finalidade, a presente pesquisa se desenvolve a partir da revisão sistemática de trabalhos na base de dados da Web of Science de trabalhos desenvolvidos na América Latina, analisando os tipos de trabalhos publicados, as categorias e a presença de autoras latinas nos trabalhos.

Desta forma, este artigo, subdivide-se em quatro momentos, primeiramente, discutindo sobre a necessidade de fomentar reflexões sobre a ciência e a tecnologia na América Latina, em segundo momento, tratamos sobre o discurso estereotipado sobre a mulher na ciência e a necessidade de sua desconstrução, para a construção de uma sociedade igualitária, justa e equitativa. Em terceiro, discutimos sobre a necessidade de reconhecer o movimento a favor dos direitos da mulher, ainda necessita de muito avanço, principalmente se tratando das mulheres na América Latina.

Como resultados, destacamos a importância de observar que discutir a ciência com foco na América Latina é totalmente diferente do que tratar sobre a ciência ao longo do mundo, principalmente, quando comparado à Europa e à América Central. É necessário observarmos que existe um processo histórico ao longo dos países, compostos por uma longa jornada de subordinação, colonização, ditaduras e guerras frias. Deste modo, tratar sobre a América Latina, requer compreender, até mesmo, a sua nomenclatura, enquanto América Latina no Continente Americano.

Buscamos apresentar ao longo da pesquisa, esta comparação quanto remetida aos Prêmios Nobel, premiados ao longo dos anos. E nesta primazia, percebe-se, pouco a presença na América Latina, seria porque, não existem cientistas no hemisfério Sul? Certamente que não. Então, como isso poderia mudar? Esta é a finalidade desta pesquisa, provocar o processo reflexivo, de como mudar uma cultura histórica?

Uma cultura que nos provoca a refletir o fato de que, durante 119 anos, apenas 58 mulheres foram premiadas com Nobel e apenas, seis mulheres são latino-americanas (NOBEL PRIZE, 2020). Esta pesquisa não se conclui por

este artigo, apenas, nos aponta um “norte” para o caminho que precisamos seguir, neste caso, um sul epistemológico. Ao qual, desconstrua os estereótipos das mulheres ao longo do mundo historicamente patriarcal e, principalmente, estereótipos das mulheres latinas, as quais, vão muito além de seu corpo e sua aparência, destacando que todas as mulheres podem ser cientistas e merecem respeito e reconhecimento. Destacando ainda, que, houve tempos de avanços constitucionais referentes aos direitos das mulheres latinas, porém, com o avanço do conservadorismo no mundo, estes avanços correm o risco de estagnar e retroceder.

REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA NA AMÉRICA LATINA

Para discutirmos sobre a representação das mulheres latino-americanas na pesquisa, acredita-se ser importante, nos localizarmos, primeiramente, na história da pesquisa na América Latina. Pois, ao analisar a representação feminina nas pesquisas latino-americanas, através da revisão sistemática de trabalhos na base de dados da Web of Science dentre os períodos de 1945 a 2021, foi possível verificar que nos últimos setenta e seis anos, foram publicados 78016 trabalhos relacionados a América Latina, que, a cada 5 anos, representam o seguinte:

Gráfico 1 Revisão sistemática (1945-2021) Web of Science.

Nota: Organizada pelos autores
Fonte: Web of Science.

Podemos observar por este gráfico que, após os anos de 1960, em especial os anos 1970, houve um grande crescimento nas pesquisas Latino-Americanos. Contudo, é importante lembrar que:

“até a segunda Guerra Mundial, o imperialismo exercia uma dominação através do sistema colonial, porém, com o início da crise deste regime e com a luta pela independência das colônias, abriu-se a oportunidade para os países subdesenvolvidos começarem um processo de desenvolvimento” (PATACHO; BARBOZA; COSTA, 2002, p. 89).

Desta forma, nos anos de 1950 e 1960, buscou-se na América Latina reagir a este imperialismo, via golpes de instituições e governos militares, instaurando na década de 1970 a “era das ditaduras abertas”, acirrando ainda mais a condição dos países latino-americanos, levando à consequência da aplicação da política econômica neoliberal, determinada pelos bancos credores e dos monopólios transitórios via FMI.

Estas consequências, causaram então, uma nova crise mundial a partir da metade dos anos de 1970, instaurando por sua vez, uma luta pela democracia no mundo todo e

configurando um novo plano internacional, com base na afirmação nacional e democrática do “terceiro mundo”, através da estratégia de “pressão sobre os países dependentes, sobretudo os latino-americanos, através do FMI, dos bancos credores e dos monopólios transitórios, a aplicar internamente a política econômica neoliberal” (PATACHO; BARBOZA; COSTA, 2002, p. 89).

Esta política neoliberal, desenvolve-se como uma forma de subordinação dos países latino-americanos quanto aos centros hegemônicos, que através dos chamados “custos sociais do ajuste neoliberal” (PATACHO; BARBOZA; COSTA, 2002), contribuiu para o crescimento da pobreza na América Latina, especialmente nos países de maior expressão econômica e populacional como no caso do Brasil, Venezuela, Argentina e México. Por este contexto, pode-se entender, em parte, o crescimento das pesquisas após este período.

Considerando por conviver com o regime militar, as economias da América Latina eram fechadas, possuindo altas taxas de importação e restrição de ingresso de capitais. De acordo com Reinach (1998, n/p)

O mercado interno era reservado aos produtores locais, que estavam protegidos da concorrência externa. A produção industrial baseava-se em tecnologia importada já obsoleta nos países desenvolvidos. Empresas estatais, financiadas com dinheiro públicos, tinham monopólio assegurado por lei, em áreas como petróleo, siderurgia, telecomunicação e geração de energia.

Por sua vez, na época, não havia “necessidade de se investir em ciência”, enquanto tinham como campanhas do Estado a ciência como “base do desenvolvimento” Reinach (1998, n/p). Nesta retórica, foram fomentados o

desenvolvimento das políticas de ciência e tecnologia que passaram a se institucionalizar na região partir dos anos de 1950, tais como:

Quadro. 1 Exemplos de políticas de ciência e tecnologia na América Latina (1950-1980).

ARGENTINA	
1950	Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEA)
1956	Instituto Nacional de Tecnologia Industrial (INTI)
1957	Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (INTA)
1973	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação Produtiva (SE-CYT) antigo Conacyt.
BRASIL	
1951 - 1960	Conselho Nacional de Pesquisas (CNPQ)e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
1969	Criação da Embraer
1972	Secretaria de Tecnologia Industrial (STI)
1974	Criação da COBRA primeira empresa brasileira de fabricação de computadores.
1973 - 1985	Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) e três Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT)
MÉXICO	
1970	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT)
1981	Criação de vinte centros de pesquisa em ciências físicas, exatas ou espaciais (UNAM)

Nota: Organizado pelos autores
Fonte: (MARTINS; SANTOS, 2003)

Contudo, de acordo com Martins e Santos (2003), os investimentos demandavam no início das décadas de 1950-1980 objetivar o pensamento nacionalista e criar uma comunidade científica. Porém, com o colapso do modelo

econômico em 1980 nestas regiões, e o aumento da dívida externa e da inflação descontrolada, a defasagem tecnológica aumentou e as empresas estatais mostraram-se incapazes de cumprir seus papéis (REINACH, 1998, n/p.).

Esta incapacidade, gerou então a implantação de uma política de abertura de mercado para concorrências internacionais e aumento do fluxo de capital, transformando diversos setores da economia e a privatização de companhias estatais. Passando a pressionar as relações da Ciência e da Sociedade, quanto aos “investimentos” destinados às universidades públicas. Isso se dá, segundo os autores, porque na América Latina,

O Estado desempenhou um papel central na construção desse padrão: criou legislações específicas para utilizar as restrições de importação como instrumento de industrialização nacional; interveio no setor exportador, apropriando-se de parte de suas rendas para direcioná-las à importação de maquinarias ou de matérias-primas industrializadas; renegociou a dívida externa e impôs uma substantiva desvalorização de seus montantes; estimulou a formação do mercado comum latino-americano e institucionalizou políticas científicas para apoiar a substituição de importações com o desenvolvimento da capacitação científica e tecnológica nacional. As políticas de ciência e tecnologia foram, entretanto, limitadas pela dependência tecnológica, sendo impulsionadas mais pelos setores nacionalistas da burocracia estatal do que pelo empresariado (MARTINS, SANTOS, n/p, 2003).

Este controle do Estado causou maior importação de tecnologia do que exportação e valorizando ainda mais o

mercado internacional que nacional, resultou na dificuldade de quaisquer condições de disputas ou desenvolvimento institucional similar aos países europeus. Principalmente, porque no ensino superior, a ditadura brasileira desistiu das universidades e dos intelectuais mais vinculados a um projeto nacional-popular ou socialista e concentrou a pesquisa na pós-graduação, reorientando a prioridade da integração científica internacional da Europa para os Estados Unidos.

Na Argentina, não foi diferente, no sentido que o regime militar era frontalmente contra a experiência dos governos de Perón e Isabelita, demonstrando as redes de investigação e gerando grande impacto negativo para a ciência e tecnologia na Argentina no período de 1975-1979. Neste sentido, há de se destacar que para Martins e Santos (n/p, 2003),

redemocratização recompôs aos poucos o orçamento das universidades e sua capacidade de pesquisa, mais a crise da dívida externa, afetou toda a região, em particular, os Estados que estatizaram as dívidas do empresariado, restringindo o alcance das políticas do setor nos anos 1980.

Logo, pode se observar que a movimentação das pesquisas e publicações na América Latina, por este contexto de intervenções nacionalista de cunho ditatorial, contribuiu para que, enquanto o investimento nas ciências e tecnologias nos Estados Unidos eram de 2% e 3% do PIB (1950-1960) na América Latina, estes níveis fossem significativamente mais baixos, dentro 0,2% e 0,8% no Brasil (1970-1980) (MARTINS; SANTOS, 2003). Desta forma, por este breve pressuposto, podemos refletir as situações que podem ser razões para o desenvolvimento da pesquisa na América latina e o grande crescimento a partir dos anos de 1980, início das

primeiras expressões de democratização, e principalmente no início do século XXI.

E é neste contexto, que se acredita ser importante localizarmos a representação feminina na pesquisa, em principal na América Latina. Para esta reflexão, busca-se olhar para a própria filosofia e as correntes dos estereótipos perante a mulher na história das sociedades.

“A MENTE DA MULHER NÃO É ADEQUADA PARA AS CIÊNCIAS MAIS ELABORADAS”

A frase de Hegel (XIX) citada por Lemie (2004) “a mente da mulher não é adequada para as ciências mais elaboradas” nos retrata claramente os empasses enfrentados pelas mulheres ao longo da história, para que se pudesse reconhecer seu trabalho, sua humanidade e sua intelectualidade.

Palaci et al. (2012) nos exemplificam esta condição, ao citarem que durante os anos de 1901, quando criado o Prêmio Nobel, dos participantes, apenas 40 mulheres o receberam, totalizando 40% dos premiados, isso até o ano de 2012. Ao longo destes anos, esta porcentagem não mudará significativamente.

Por sua vez, de acordo com o Nobel Prize (2020), até o ano de 2012, 873 homens foram premiados com este prêmio comparado a apenas 58 mulheres. Seria então, uma justificativa para a frase de Hegel? Ou haveria outras questões a serem questionadas? Para esta reflexão, buscamos através do próprio Nobel Prize (2020) quem são estas mulheres, suas conquistas e onde estão as mulheres da América Latina neste contexto.

Deste modo, vale ressaltar que, destas 58 mulheres premiadas com Nobel durante estes 119 anos, 37% pertencem ao continente americano, destas, uma representa a América do Sul e duas, pertencem à América Latina. Ainda, 40% representam o continente Europeu, 14% o continente Asiático, 7% o continente Africano e 2% representam a Oceania. Ainda, em relação às áreas concebidas vale ressaltar que estas são:

Quadro. 2 Tipo de Nobel laureado às pesquisadoras dente os anos de 1901 a 2020.

TIPO DE NOBEL	%
Nobel da Paz	26%
Nobel em Literatura	34%
Nobel em Química	14%
Nobel em Física	7%
Nobel em Fisiologia ou medicina	9%
Nobel em Psicologia ou medicina	7%
Nobel em Ciências econômicas	3%

Nota: organizado pelos autores.
Fonte: NOBEL PREZI (2021).

Há de se observar que, dos prêmios concedidos, os que mais foram possibilitados às mulheres são O Nobel de Literatura, ao qual, foram concedidos 117 prêmios no total, dos quais, comparado aos homens, são apenas 13,68% e, o Nobel da Paz, que comparados aos homens, remete 12% às mulheres e 20,74% aos homens, isto é, ainda, muito abaixo (DIAS, 2020).

Vale ainda destacar, que o Prêmio Nobel da Paz destinado se refere às ações de pessoas que buscaram fazer o melhor trabalho a favor da “fraternidade entre as nações,

pela abolição ou redução de exércitos permanentes e pela realização e promoção de congressos de paz” e o Nobel de literatura, destinado aos “trabalhos mais notáveis para um determinado ideal” (DIAS, n/p, 2020).

Ainda, em relação aos continentes em que as pesquisadoras laureadas representam, vale observar que os que mais se destacaram em relação ao Nobel da Paz foram a Ásia (6), seguido pela Europa (4), África (3) e América (2). Por sua vez, em relação ao Nobel de Literatura, destacaram-se Europa (11), América (8) e África (1). Em química, Europa (4), América (3) e Ásia (1). Física América (3), Europa (1) e Oceania (1). Psicologia ou Medicina Europa (2). Fisiologia ou Medicina América (3) e Europa (1) e Ciências Econômicas América (1) e Ásia (1).

É importante ressaltarmos que representando a América Latina, tem-se dois prêmios, o da Paz e de literatura, sendo o Nobel da Paz, destinado a ativista Rigoberta Menchú Tum (1992), nascida em Aldea Chimel, Guatemala, por conta da sua luta pela justiça social e a reconciliação etnocultural a partir do respeito aos direitos dos povos indígenas. E em literatura, à pesquisadora Gabriela Mistral em 1945, nascida em Vicuña, Chile, devido às suas poesias líricas que, inspirada por fortes emoções, fez de seu nome um símbolo das aspirações idealistas de todo o mundo latino-americano (NOBEL PREZI, 2021). Em uma representação de dez em dez anos, vale ressaltar nesta reflexão, que as considerações em Nobel das pesquisadoras femininas estiveram pouco presentes ao longo dos anos, tendo um aumento significativo nos últimos 16 anos, como observado no gráfico 2.

Graf. 2 Representação da presença feminina nos prêmios de Nobel (1903-2020).

Nota: Organizado pelos autores.
Fonte: NOBEL PREZI (2021).

Esta situação pode ser compreendida no sentido que, de acordo com Bolzani (n/p, 2019), por exemplo, nos EUA, a partir de um levantamento realizado em 2013, foi apresentado que “apesar de as mulheres constituírem 46% da força de trabalho, ocupava apenas, 27% dos postos em ciência e engenharia”. Não diferente na Europa, de acordo com o relatório do *She Figures*, em 2012, “na etapa inicial da carreira acadêmica, os postos para jovens doutores, estão divididos entre 70% (homens) e 30% mulheres), e ainda, até o final da etapa, esta porcentagem cai para 10% (BOLZANI, n/p, 2019).

Então, retorna-se a reflexão, seria este resultado de “a mente da mulher não é adequada para as ciências mais elaboradas”? (HEGEL, XIX citado por LEMIE, 2004). Isto considerando que, se não fosse o debate feminista, dificilmente seria possível a ascensão das lutas das mulheres em todo o mundo. Não é diferente na América Latina.

Segundo Lima (2020, n/p) na América Latina, assim como no Brasil, a “mobilização das mulheres contra o machismo nas décadas de 1960 e 1970 tinha um pano de fundo específico: a ditadura militar (1964-1985)”. Diversos periódicos feministas foram defrontados ao longo da história, tanto pelas representações de direita quanto de esquerda,

principalmente, quando relacionados a questões como “sexualidade e à autonomia das mulheres sobre o próprio corpo”. Isto significa que, tanto no social quanto na esfera da ciência, devido à discriminação em relação à produção feminina, a conquista do “status de grandes cientistas” se deu através “suas famílias, ou através da junção à identidade de seus maridos” (GOMES, 2020, p. 13).

E para que este contexto pudesse ser transformado, uma gama de lutas foi necessária na tentativa da desconstrução do “modelo de mulher”. Isto porque, mesmo sendo possibilitada a inserção da mulher no mercado de trabalho, isso não significa que ela obteve as mesmas igualdades que os homens, apenas, somou, mais responsabilidades. Ainda em relação ao trabalho, muitas mulheres necessitam optar por carreiras que permitam a “flexibilização da jornada de trabalho para a conciliação com a vida e as tarefas domésticas” (GOMES, 2020, p. 13).

Por sua vez, na ciência, as áreas ocupadas por mulheres permeavam as “áreas que já reuniam maior contingente de mulheres, tanto no Brasil, quanto em outros países”, isto é, em áreas avaliadas como femininas, em geral nas áreas da saúde e humanidades. De acordo com (GOMES, 2020, p. 14) isso ocorre porque

[...] o crescimento profissional feminino nas ciências implica uma inserção maior e dedicação a variadas atividades como atuação em programas de pós-graduação, publicação constante em periódicos de relevância internacional, aprovação de projetos e liderança de grupos e periódicos de relevância internacional, aprovação de projetos e liderança de grupos de pesquisa que requer maior volume de trabalho e competência diversificada da atuação profissional.

Demandas que, mesmo na atualidade, fomentam a inviabilização do crescimento de mulheres acadêmicas, considerando que a cultura do cuidado feminino e do machismo estrutural, ainda coexistem. Isto sem aprofundar-se nas questões como a “distribuição desproporcional entre os sexos das tarefas docentes e de orientação acadêmica na universidade, especialmente da graduação [...] fato que subtrai as oportunidades das mulheres se dedicarem à pesquisa e a publicação. (OLINTO, 2021, p. 71 apud GOMES, 2020, p. 15).

APESAR DE TUDO

Considerando as ponderações dos tópicos anteriores, é possível observar que a inserção da mulher na ciência é um desafio histórico, cultural e estrutural, mas que necessita ser defrontado e desconstruído. Principalmente na América Latina. Visto que, mesmo com estas dificuldades, de acordo com o GLOBP (2021, np) as mulheres representam, atualmente, 45% dos pesquisadores na América Latina e no Caribe, em comparação com cerca de 29% em outras regiões do mundo”.

Este processo se deu, principalmente, após os processos de redemocratização e com os avanços dos movimentos feministas pela representação feminina, ao longo dos anos. Contudo, dentro das universidades, estas mudanças, não foram tão grandes assim, considerando que,

[...] embora, se formem mais mulheres latino-americanas do que homens no curso de graduação e a paridade esteja próxima entre os pesquisadores, as mulheres representam apenas 18% dos reitores nas universidades públicas e, no setor

corporativo, apenas 17% dos executivos
(GLOBO, 2021, n/p).

Este resultado pode estar relacionado com o fato de que, o ensino superior na América Latina foi construído a partir de um processo de “diversidade desconcertantes”, como expansão de matrículas, diferenciação entre o ensino público e privado, entre outros, os quais, obtiveram características diferentes em cada país da América Latina como as decisões político institucionais, e outras semelhantes, como problemas estruturais e conjunturais, que além da relação Estado X Igreja, ainda, contam com situações como:

[...] financiamento público automático; a do predomínio do ensino profissional sobre o ensino mais acadêmico e as atividades de pesquisa científica; a da orientação credencialista, a da militância política e a do centralismo burocrático-administrativo do sistema universitário público. Entre os problemas estruturais e conjunturais estão os períodos de autoritarismo político, a crise fiscal e do financiamento público, a profissionalização e sindicalização dos docentes.

No entanto, ainda, mesmo com estas relações, o número de matriculados no ensino superior na América Latina em 2019 era de 29.93863, que distribuídos entre os países, representam:

Graf. 3 Estudantes latino-americanos na educação superior

Nota: Organizado pelos autores.
Fonte: RICYT (2021a)

Estes números se tornam ainda mais interessantes quando observamos, que neste período, houve significativo crescimento de estudantes matriculados no ensino superior, comparados aos demais países. As justificativas podem ser as mudanças de investimentos em políticas públicas que iniciaram em 2003, porém, estagnaram e algumas retrocederam, devido à PEC 95, a partir de 2019. Ainda, em relação a estes números, é importante observar as mulheres nesta relação. Visto que, a porcentagem entre homens e mulheres no período de 2019 era de 55,79% de mulheres matriculadas e 44,21% de homens (RICYT, 2021b).

Comparando entre os países, temos, Cuba com maior representação de mulheres pesquisadoras em 2019, com uma representação de 63,37%, seguida da Argentina com 62,06% e Uruguai com 61,97% e o país com menor representação de mulheres na pesquisa, tem-se Bolívia com 50,66% e Costa Rica, Equador, El Salvador e Peru com 0%.

Graf. 4 Ranking de mulheres matriculadas no Ensino Superior por país (2019)

Nota: Organizado pelos autores.
Fonte: RICYT (2021b)

Destes dados, pode-se perceber que há um grande crescimento de mulheres inserindo-se no ensino superior, mesmo com todas as dificuldades que lhes são impostas. Contudo, é importante observar que nem sempre esta realidade foi assim, considerando que esta porcentagem cresceu significativamente, comparado ao ano de 2010. Observe no gráfico 5.

Graf. 5 Crescimento das matrículas no ensino superior na América Latina (2010-2019).

Nota: Organizado pelos autores.
Fonte: RICYT (2021a)

É interessante destacarmos desta forma que, no mundo todo, houve a partir de 1970 um grande aumento de “sete

vezes no número de mulheres matriculadas na educação superior, enquanto a participação masculina cresceu quatro vezes” (BARROS; MOURÃO, 2018, p. 3-4). Estas mudanças devem ser consideradas importante, visto que de acordo com

[...] essas mudanças trazem benefícios também para as nações, pois conforme destaca o Banco Mundial, países que reduzem as desigualdades de gênero, especialmente no ensino superior e na participação econômica, tendem a ter vantagens sobre aqueles que adiam essas políticas (WB, 2012).

Logo, é importante ressaltar que, apesar do crescimento das matrículas de mulheres no ensino superior e sua inserção na pesquisa, não significa que tenha conquistado sua igualdade social, principalmente devido a “causas comportamentais e culturais, voltadas para estereótipos de gênero, são sugeridas como possíveis explicações para a manutenção de tal fenômeno” (BARROS; MOURÃO, 2021, p. 4).

Este fato pode ser observado, nas áreas de conhecimento em que há as inserções. No caso do Brasil, a exemplo, temos de acordo com o anuário estatístico da educação profissional e tecnológica (2019, p. 33) “a participação feminina foi maior nos eixos de ambiente e saúde, com 80% das matrículas, e produção cultural e design, com 70%”, por sua vez, a “participação masculina foi maior os eixos de Controle e Processos Industriais, com 83% e, de infraestrutura, com 80%”.

Por sua vez, quando relacionado ao ensino superior o mesmo anuário destaca que em 2019 nos cursos tecnológicos 52% eram do sexo masculino, enquanto nos cursos “de bacharelado, esse percentual cai para 45% e nas

licenciaturas o sexo feminino, com 72% das matrículas” (BRASILIA, 2021, p, 80).

Desta forma, vale destacar que, houve sim, um avanço nas representações femininas nas pesquisas ao longo dos anos, considerando as matrículas no ensino superior. Contudo, isso não significa um alcance da igualdade de gênero e nem na mudança de cultura da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a presença da mulher latina na pesquisa, não é uma tarefa fácil. Considerando, que, diretamente, poucos estudos objetivos existem. Quando pesquisamos sobre as mulheres na pesquisa encontramos nomes específicos como as colombianas Nayive Pino Benítez (bióloga), a botânica Luz Amparo Triana Moreno também da Colômbia, a engenheira Bonnie Pino, a microbióloga Ângela Restrepo, a bióloga boliviana Kathrin Barboza, a matemática brasileira Valéria de Paiva e Alicia Dickenstein (Argentina) (XAVIER, 2017). Porém, sabemos que temos muitas mulheres que não estão na mídia, porém estão construindo uma nova cultura na sociedade patriarcal.

É por este pressuposto, que o presente artigo considera a necessidade de aprofundar estudos sobre as mulheres pesquisadoras da América latina, visto que como destaca Xavier (2017) apesar dos progressos, ainda há um longo caminho para que as mulheres possam se equiparar em direitos e igualdade. Considerando que a história da mulher latino-americana se difere, comparada aos demais continentes, devido a sua história e o próprio processo de colonização, que juntamente com a interferência da igreja católica, pouca oportunidade se teve, para a ascensão sem lutas.

E esta luta, não consiste apenas no espaço familiar, considerando o triplo papel da mulher na sociedade, do cuidado, do trabalho e de seu desejo de igualdade na ciência. Ainda se tem a condição de que em países como o Brasil, Argentina ou México, em que, os recursos para pesquisa são escassos, e os poucos recursos que há, são destinados aos homens, pois, são eles, que em sua maioria, controlam os comitês e agências de fomento. Isto sem contar, a frase muito utilizada durante as entrevistas de mestrado ou doutorado: “Você pretende engravidar neste período” ou “atualmente, você está gestante”?

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Revista Psicologia e sociedade**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/v6X4NdsLGPx7fmpJBCWxsdB/?lang=pt&format=pdf#>:

~: text = E m % 2 0 d e s t a q u e % 2 C % 2 0 c o m % 2 0 m a i o r % 2 0 n % C 3 % B A m e r o , c o n s t r u % C 3 % A 7 % C 3 % A 3 o % 2 0 (6 8 % 2 C 5 % 2 5) . A c e s s o e m : 2 6 d e s e t e m b r o d e 2 0 2 1 .

BOLZANI, Vanderian. A mulheres na ciência e as expectativas para o século XXI. Sociedade brasileira para o progresso da ciência. Publicado em 08 de março de 2019. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/as-mulheres-na-ciencia-e-as-expectativas-para-o-seculo-xxi-3/> Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASÍLIA. Anuário Estatístico da Educação Profissional e tecnológica. Ano Base 2019. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_

estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf Acesso em 26 de setembro de 2021.

DIAS, Carlos Magno Corrêa. Artigo – Mesmo com diversidade em baixa, mulheres são destaque no Nobel 2020. Publicado em 22 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.seesp.org.br/site/index.php/comunicacao/noticias/item/19677-artigo-mesmo-com-diversidade-em-baixa-mulheres-sao-destaque-no-nobel-2020> Acesso em 23 de setembro de 2021.

GOMES, Kalen Kanyk Fernandes. Ciência, substantivo feminino: relações de poder e resistência na constituição da mulher cientista em discursos das mídias digitais. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/Defendidas_em_2020/arquivos/5851dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_kalem_kanyk_fernandes_gomes.pdf Acesso em: 25 de setembro de 2021.

LEMIE, Maria. Apoio à ciência, tecnologia e inovação no Estado do Rio de Janeiro: Mulheres cientistas da América Latina debatem obstáculos em comum. Publicado em 18 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.faperj.br/?id=400.2.4> Acesso em: 02 de setembro de 2021.

LIMA, Juliana Domingo de. Feminismo: origens, conquistas e desafios no século 21. Publicado em 07 de março de 2020. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2020/03/07/Feminismo-origens-conquistas-e-desafios-no-s%C3%A9culo-21> Acesso em: 25 de setembro de 2021.

MARTINS, Carlos Eduardo; SANTOS, Theitonio dos. Ciência e tecnologia. Enciclopédia Latino Americana. 2003. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/ciencia-e-tecnologia> Acesso em: 23 de setembro de 2021.

O GLOBO. Mulheres representam 45% dos pesquisadores e cientistas em atividade na América Latina. Publicado em: 18 de maio de 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/mulheres-representam-45-dos-pesquisadores-cientistas-em-atividade-na-america-latina-25021785> Acesso em: 25 de setembro de 2021.

NOBEL PRIZE. NOBEL. 2021. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes/> Acesso em: 07 de setembro de 2021.

PALHACI, Maria do Carmo J. P; HELLMMEISTER, Luis > V; DEGANUTTI, Roberto; PALHACI, Talitha P. Reflexões sobre a atuação das mulheres na área das ciências e tecnologia. XII Internacional Conference on Engineering and technology education. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134941/ISSN2317-4382-2012-12-120-123.pdf?sequence=1> Acesso em: 06 de setembro de 2021.

PATACHO, Aline Silveira de Assis; BARBOZA, Douglas Ribeiro; COSTA, Viviane Pereira da. Principais fatos que marcaram a América Latina na década de 90. (Syn)Thesis , Rio de Janeiro, v. 1, p. 89-106, 2002.

RICYTa. Rede de indicadores de ciência y tecnologia interamericana e ibero-americana. Estudiantes em lá educación superior (2010-2019). Disponível em: http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=ES_ESTUDTOTAL&family=ESUP&start_year=2010&end_year=2019 Acesso em: 25 de setembro de 2021.

RICYTb. Rede de indicadores de ciência y tecnologia interamericana e ibero-americana. Estudiantes em lá educación superior (2010-2019). Disponível em: http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=PCTESTUDXSEX&family=ESUP&start_year=2010&end_year=2019 Acesso em: 26 de setembro de 2021.

XAVIER, Gustavo. Estas são as contribuições de dez mulheres latino-americanas para a ciência. Publicado em 12 de abril de 2017. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2017/04/12/estas-sao-as-contribuicoes-de-dez-mulheres-latinoamericanas-para-a-ciencia/> Acesso em: 27 de setembro de 2021.

CAPÍTULO 5

UMA JUSTIÇA FEMININA? A BRASILIDADE RESTAURATIVA CONSTRUÍDA POR MULHERES

Júlia Palmeira Macedo (UNICAP)

Maria Júlia Poletine Advincula (UNINASSAU)

Paloma Machado Graf (UEPG)

Yollanda Farneses Soares (UFOP)

INTRODUÇÃO

Este capítulo promove uma investigação acerca do protagonismo feminino nas pesquisas e práticas de justiça restaurativas no Brasil, a partir da análise de entrevistas estruturadas realizadas com 4 pesquisadoras influentes neste território, que compartilharam sobre seus percursos na pesquisa e na prática restaurativa. Para compreender este fenômeno, as respostas foram articuladas com o referencial teórico para o burilamento dos resultados. A problematização parte do questionamento sobre a justiça restaurativa ser considerada uma justiça feminina e o que esse etiquetamento carrega em termos de vantagens e desvantagens para a expansão e idealização destas práticas no contexto brasileiro.

Ao incluir a expressão “justiça restaurativa” no buscador da SciELO em 17.09.2021, resultaram 17

produções, sendo que 11 foram escritas apenas por mulheres, 4 somente por homens e 2 por homens e mulheres, em conjunto. No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com a mesma expressão “justiça restaurativa” no buscador, foram encontradas 180 respostas. Destas, 3 estavam repetidas, identificando-se 177 obras, em que 137 foram escritas por mulheres e 33 por homens. Diante desses resultados, questiona-se acerca da justiça restaurativa ser uma justiça feminina e o que as precursoras desta prática no Brasil pensam sobre o assunto.

O intuito desta reflexão é o de contribuir para a análise mais apurada e crítica sobre a imposição de rótulos romantizados que podem associar à justiça restaurativa status de justiça inferior e branda ao correlacionar o signo “feminino” à detenção da obrigação de cuidado às mulheres e não como parte da herança coletiva que compõem a psique humana para a transformação social - como parte de um projeto político, ético e social. Sendo assim, foram realizadas as seguintes perguntas por e-mail às pesquisadoras: a) Para contextualizar como a justiça restaurativa entrou em sua vida, convidamos a compartilhar a história de quando, e como, conheceu a justiça restaurativa e como ela se tornou um mirante de suas pesquisas acadêmicas e/ou profissionais. Se possível, convidamos a compartilhar de forma detalhada, apontando datas e os eventuais sujeitos que participaram desse processo ao seu lado. b) Gostaríamos de saber como você relaciona a justiça restaurativa com o fato de “ser mulher” e quais são os aspectos positivos e negativos que vê nessa relação. Você pode relatar, se desejar, alguma experiência positiva e alguma experiência negativa em que o gênero influenciou diretamente em seu espaço de atuação, fique à vontade para nos contar o que achar importante dessa relação entre gênero e JR. c) O que pensa sobre as possibilidades e riscos de aplicação de

justiça restaurativas em situações de violências de gênero?
Como você entende as tensões existentes entre algumas
vertentes feministas e essa proposta?

O percurso desta reflexão foi dividido em 2 partes:
(i) para compreender o sentido de justiça, como signo
representativo feminino e (ii) compreender a perspectiva das
entrevistas sobre o tema discutido.

JUSTIÇA RESTAURATIVA: uma justiça inerentemente feminina?

Mesmo com a Resolução nº 255/2018, que instituiu
a Política Nacional de Incentivo à Participação Feminina
no Poder Judiciário, de acordo com pesquisa realizada pelo
Conselho Nacional de Justiça (CNJ) no ano de 2019, apesar
de os homens representarem cerca de 48,2% da população
brasileira (PNAD, 2019) - menos da metade - ainda são
maioria na magistratura, representando 61,2 % do cargos
ocupados (CNJ, 2019). Muito embora a composição do Poder
Judiciário seja eminentemente masculina, pode-se dizer que a
concepção de justiça é feminina.

Isso porque, no mundo ocidental moderno, a Deusa
Têmis é a alegoria mais forte da representatividade imagética
e conceitual de justiça: uma mulher com vendas, segurando
uma balança e uma espada - sendo este o símbolo de justiça
mais conhecido dentro e fora dos tribunais.

No entanto, há de se questionar o porquê de, mesmo
em um mundo demasiadamente masculino, a justiça não
ser representada por um Deus, mas, sim, por uma Deusa. Se
considerarmos a expansão do cristianismo, a agenda ocidental foi
alavancada pela ideia da existência de Deus, uma figura masculina
criadora do mundo, do universo, considerado o governante

supremo da humanidade. Com isso, reforça-se a relevância do questionamento feito. De acordo com Braga (1892), a elevação do ideal da Virgem como a figura mística feminina, atribuiu o caráter de “pureza” à civilização ocidental, em que a mulher representa mais a humanidade do que Deus, pois,

esta santa idealização do tipo feminino tornou-se mais apta do que a natureza divina a preparar a concepção final da Humanidade, embora ela não pudesse representar suficientemente a inteligência e sobretudo a atividade, que deviam ceder ao sentimento a personificação do Grande-Ser (Système de Politique Positive, t. III, pág. 485, *apud*, BRAGA, 1892, p. 61)

Desta forma, a escolha não foi aleatória. A dominação e a continuação de uma tradição profundamente arraigada no androcentrismo, por certo não faz escolhas aleatórias. Como o sistema jurídico brasileiro sofreu influências do Direito Romano, “é compreensível que a Deusa Romana *Justitia* - que representava uma das quatro virtudes cardeais - veio com ele. Reduzida em forma de uma mera alegoria, ela era bastante inofensiva em comparação com o poder do Deus Todo-Poderoso” (BONIS, 2013, online).

Ademais, “Na Grécia clássica, por exemplo, a justiça era o reino das deusas Themis e Dike, e no antigo Egito era o reino da deusa Maat” (BONIS, 2013, online), além delas, as Moiras e tantas outras figuras femininas às quais atribuem esse cargo, representam esse imaginário de justiça. “Essa longa tradição aponta para o fato de que pode ser bastante natural para nós, humanos, dar à justiça um rosto feminino” (BONIS, 2013, *online*).

O surgimento das leis decorrem da quebra da harmonia social, da necessidade dos pactos. Assim, imagens como a deusa da Justiça, e tantas outras representativas de

outras nações, não foram criadas apenas para nos inspirar com o “fazer justiça”, mas, também, para nos provocar à busca daquela utópica harmonia original. A longa tradição da justiça nos “lembra que os livros e códigos legais são uma invenção tardia e sempre se baseiam nos fundamentos das leis não escritas” (BONIS, 2013, *online*).

Imagens são muito mais impactantes do que palavras, na medida em que configuram uma comunicação mais acessível e compreensível a diversas civilizações, sendo que as representações provocam o imaginário. Neste processo de representações, a construção do senso de justiça é alimentada pela visão do cuidado com e para a coletividade, o meio ambiente, os animais, o outro – talvez seja por isso a herança da imagem de justiça ser uma figura feminina, uma reconfiguração da própria humanidade que se busca manter.

No curso de Direito, as alunas representam 55,2% do total (IBGE, 2021), concretizando a concepção de que a justiça feminina não é somente representada por alegorias, mas também está personificada e materializada na realidade das mulheres graduadas no exercício de suas diversas carreiras jurídicas. Afora isso, as mulheres¹ também são a maioria nos cursos relacionados às áreas de cuidado e bem-estar, sendo 88,3% do montante de estudantes do Serviço Social e 70,4% das ciências sociais e comportamentais (IBGE, 2021).

Gilligan (2013) defende que o sentido da vida está nas relações humanas, em um “estar-com-o-outro”, por isso, essa

1. “Cabe ressaltar que, embora as mulheres apresentem índices superiores aos dos homens, o acesso à educação se dá de forma desigual entre as mulheres. Em 2019, mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos apresentavam uma taxa ajustada de frequência líquida ao ensino superior de 22,3%, quase 50% menor do que a registrada entre brancas (40,9%) e quase 30% menor do que a taxa verificada entre homens brancos (30,5%). A menor taxa ajustada de frequência escolar líquida se verificou entre os homens pretos ou pardos (15,7%)” (IBGE, 2021, p. 5)

capacidade não é definida pelo gênero - posto que própria da humanidade. No entanto, as estatísticas apontam que às mulheres é atribuído, socializado e outorgado o cuidado². Neste sentido, Gilligan (2013) apresenta dois tipos de ética: a) do cuidado, a partir dos ideais de solidariedade e relacionamentos e b) da justiça, pautada na reciprocidade e igualdade. Por sua vez, Leonardo Boff (2012, p. 114), esclarece: “cuidado e justiça se distinguem, possuem lógicas diferentes, mas não se opõem. Eles se compõem. Precisamos de ambos para dar conta da complexidade dos problemas atuais”.

Desta forma, tem-se que o diferente paradigma proposto pela justiça restaurativa parte da ética do cuidado, em que a análise do conflito é permeada pelo diálogo entre a relação dos indivíduos. Assim, em vista de seu potencial transformador e de sua interlocução comunitária, para além de uma mera técnica ou método de resolução de conflitos, a justiça restaurativa pode proporcionar acolhimento, especialmente qualificado, para grupos excluídos e marginalizados pelo sistema tradicional de justiça.

Wormer (2009) explica que o sistema adversarial (tradicional), além de prejudicar, causa mais riscos às mulheres, principalmente as negras, pois “Se uma parte é maior e mais forte do que a outra, como uma luta entre elas pode ser justa?” (DORN, 2019, online).

Ao invés de paternalista, autocrática e contraditória, a justiça restaurativa baseia-se na força e respeita os indivíduos como

2. “No Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas). [...] O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas estavam mais envolvidas com os cuidados de pessoas e os afazeres domésticos, com o registro de 22,0 horas semanais em 2019, ante 20,7 horas para mulheres brancas. Para os homens, contudo, o indicador pouco varia quando se considera a cor ou raça ou região.” (IBGE, 2021, p. 3)

agentes de suas próprias vidas. As práticas de JR assumem que os indivíduos podem ser responsáveis, saber como foram afetados por ações erradas e saber o que precisam para reparar os danos que sofreram ou que causaram. A perspectiva da força para o empoderamento pressupõe isso: “Apesar das lutas da vida, todas as pessoas possuem pontos fortes que podem ser combinados para melhorar a qualidade de suas vidas” (De Jong & Berg, 2013, p. 9). Cada indivíduo é o melhor especialista de sua própria vida. Cada pessoa sabe o que tentou, o que teve sucesso e o que não conseguiu para lidar com seus problemas. Nenhum profissional, nem ninguém, é mais qualificado do que a pessoa prejudicada pelo crime para saber o que é necessário para fazer as coisas certas. (WALKER; TARUTANI, 2017, p. 19)

Nesse sentido, Van Wormer defende ser a justiça restaurativa consistente com o feminismo, posto que busca o empoderamento e a ascensão das mulheres por meio dos seguintes preceitos restaurativos que dialogam com os atributos das teorias feministas (2009, p. 114), quais sejam: acreditar e validar a narrativa pessoal da mulher; considerar a existência de uma realidade não dicotomizada, a partir de uma visão unificada do pessoal e político; focar nas escolhas e no agenciamento diante das circunstâncias que lhes tocam; compreender as relações de gênero e de poder da sociedade; enfatizar as capacitações e a dignidade pessoal.

QUEM SÃO ELAS?

Quatro pesquisadoras foram selecionadas para serem entrevistadas. A escolha dessa quantidade se deu pelo fato de serem quatro autoras deste artigo, o que possibilitou

a cada uma se debruçar sobre a vida e obra das referidas pesquisadoras com maior afinho.

Apesar das diversas mulheres pesquisadoras e ativistas militantes da justiça restaurativa brasileira atualmente, elencamos quatro pesquisadoras citadas e referenciadas constantemente em âmbito nacional e internacional na temática da justiça restaurativa, desde o marco simbólico da Resolução de nº 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça. São elas: Fernanda Cruz Fonseca Rosenblatt, Petronella Maria Boonen, Raffaella Pallamolla da Porciúncula e Vera Regina Pereira de Andrade.

Fernanda Cruz da Fonseca Rosenblatt

Fernanda é, atualmente, um dos grandes nomes da justiça restaurativa no Brasil, tendo vasta experiência internacional no assunto. Possui Doutorado em Criminologia pela Universidade de Oxford e é Mestre em Criminologia pela Universiteit Katholieke Leuven. Ela também é professora do International Institute for Restorative Practices (IIRP), se tornou membra eleita do Comitê Executivo da World Society of Victimology e atua como Editora-chefe da seção de resenhas do The International Journal of Restorative Justice. É membra eleita do Comitê de Pesquisa do European Forum for Restorative Justice e membra convidada do Working Group of Restorative Justice da European Society of Criminology.

De acordo com Fernanda, seu primeiro contato com a JR foi em 2004:

“Encontrei” a JR em 2004 quando ingressei no Mestrado em Criminologia na Universidade Católica de Leuven, na Bélgica. Como digo no prefácio ao livro de Patrícia Rosas, a JR me foi apresentada

com muito entusiasmo e boas doses de crítica – chamei a mistura, no prefácio, de “entusiasmo crítico” – pelos professores Ivo Aertsen, Lode Walgrave, Elmar Weitekamp e, o hoje falecido, Tony Peters.

Com relação à segunda pergunta acerca da justiça restaurativa ser considerada uma justiça feminina, sua resposta ficou prejudicada em razão da impossibilidade da autora de se debruçar sobre ela no prazo acordado. Contudo, no tocante à pergunta que se relaciona à aplicabilidade da JR em situações de violência doméstica, a autora fez alusão ao relatório de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sob sua coordenação. Apesar dos riscos decorrentes da aplicação da justiça restaurativa em casos de violência doméstica, também há potencialidades destas práticas se mostrarem construtivas e mais atentas às reais necessidades das vítimas destes conflitos, se compararmos às respostas possíveis dentro do tradicional sistema de justiça penal (CNJ, 2018b). Neste sentido dispõem Rosenblatt e Mello (2015, p. 99):

Mas problematizar as potencialidades da justiça restaurativa especificamente na área de violência doméstica contra a mulher, além de inovador, é urgente. Com efeito, por um lado, os números visíveis sobre violência doméstica continuam altos no Brasil, mesmo com toda a emancipação da mulher, com a Constituição de 1988 e com a Lei 11.340/2006 (a chamada “Lei Maria da Penha”). Por outro lado, as pesquisas no referido campo apontam para a insatisfação de grande parte das mulheres que procuram o sistema de justiça criminal, inclusive porque os dispositivos da Lei Maria da Penha proíbem qualquer procedimento conciliatório, dialogal e restaurador. Dito

doutro modo, a Lei Maria da Penha não conseguiu sustar os alarmantes índices de violência doméstica contra a mulher, nem garante a essas vítimas um tratamento digno no desenrolar do processo de resolução do seu conflito [...].

Percebe-se que a autora já tem significativa produção teórica acerca dessa temática abordando as potencialidades da justiça restaurativa em demandas de violência doméstica por ser ela uma ferramenta que poderia melhor atender as demandas pessoais das vítimas envolvidas. Ressalta-se que a autora não aponta para a JR como sendo uma saída exclusiva ou mesmo independente do sistema retributivo, mas traça um paralelo entre as necessidades das vítimas não atendidas pelo sistema tradicional e os princípios da JR que poderiam satisfazê-las.

Não raro, no sistema de justiça tradicional, as vítimas de violência doméstica e familiar são descredibilizadas por não almejar a prisão do cônjuge (ou ex-cônjuge), mas apenas buscarem o fim das violências vivenciadas e desejar paz (CNJ, 2018b, p. 184-190). A revitimização dessas vítimas provocada pelos operadores do sistema tradicional diante dessa escolha parte, muitas vezes, do olhar patriarcal que impossibilita aceitar que as vítimas possuem necessidades diversas daquelas por eles esperadas (CNJ, 2018b).

Depreende-se da mesma pesquisa do CNJ (2018b) que muitas vítimas não compreendem a dinâmica processual e declaram não serem orientadas pelos atores do sistema tradicional acerca do que acontecerá com elas e com seus agressores, esta falta de informações as pesquisadoras designaram como “injustiça informacional” (CNJ, 2018b, p. 171). Assim, fica patente neste relatório que a justiça tradicional é insuficiente para atender às necessidades e

interesses das vítimas de violência doméstica e familiar, o que poderia ser trabalhado a partir de princípios restaurativos.

Em seu artigo denominado “Lançando um olhar empírico sobre a Justiça Restaurativa: alguns desafios a partir da experiência Inglesa”, publicado em 2014, Fernanda defende que, no Brasil “é como se quiséssemos introduzir um ‘oásis restaurativo’ dentro de um deserto punitivo” (2014, p. 80), dizendo também que é preciso desfrutar do “entusiasmo restaurativo” com moderação.

Petronella Maria Boonen

Petronella Maria Boonen é educadora e co-fundadora da linha de Perdão e Justiça Restaurativa do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular - CDHEP. Possui formação pelo *International Institute for Restorative Practices of United States of America*, pelo *European Forum for Restorative Justice*, pela *Fundación para la Reconciliación* de Bogotá e pela Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul. Formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de São Paulo - USP, possui mestrado e doutorado em Sociologia da Educação pela mesma Universidade, tendo como objeto de tese, a justiça restaurativa.

Petronella, também conhecida no meio acadêmico como Nelly, é membra da Congregação das Missionárias Servas do Espírito Santo e foi coordenadora das Escolas de Perdão e Reconciliação - Brasil, desenvolvendo trabalhos também em Guatemala, Honduras, Peru, Colômbia, Bolívia Argentina, Uruguai, Romênia e Áustria. Nascida no pequeno país de Luxemburgo, rodeado pela Bélgica, França e Alemanha, dedicou sua vida à Congregação das Missionárias Servas do Espírito Santo e aos estudos e pesquisas sobre justiça restaurativa, conflitos e perdão.

Em sua tese de doutorado intitulada “A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação”, defendida em 2011 - cinco anos antes da institucionalização da justiça restaurativa como Política Judiciária pela Resolução de nº 225/2016 pelo CNJ, Nelly defende a emergência de um campo dinâmico na justiça restaurativa, que se constrói transversalmente entre práticas e saberes de diversas áreas para encontrar convergências entre os valores restaurativos que possibilitam auxiliar a educação para a cidadania, política e construções coletivas. Em seus estudos doutorais, defende que a justiça restaurativa pode ser instrumento de garantia e exercício dos direitos humanos, pois devolve o protagonismo aos sujeitos para que sua formação seja construída a partir de valores e propósitos de cidadania e responsabilização.

Entre tantos artigos publicados, destacamos o “Sulear a Justiça Restaurativa é ampliar suas abordagens”, publicado no livro “Sulear a Justiça Restaurativa: as contribuições latino-americanas para a construção do movimento restaurativo” que, criticamente fundamentado, apresenta diversos questionamentos sobre os contributos e lacunas à segunda edição do “Manual de Programas de Justiça Restaurativa” (UNODC, 2020), a partir da análise hegemônica e universalista da justiça restaurativa, que não atenta para as peculiaridades do sul global, ante o contexto de violências estruturais e a desigualdade social.

No prefácio efetuado para o livro “Diálogos Restaurativos: Reflexões entre GEJUR/UEPG e CJR/OAB-SP” a referida pesquisadora destaca exatamente a ampla escrita acadêmica feminina na justiça restaurativa e questiona:

Chama atenção que a iniciativa desta publicação é de dois coletivos, o Grupo de Estudos em Justiça Restaurativa da Universidade Estadual de Ponta Grossa –

GEJUR e a Comissão Especial de Justiça Restaurativa da Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo. Interessante é que ambos são coordenados por mulheres e entre as autoras constam 29 mulheres (cis e trans) e um só homem. Essa proporção, de alguma forma representativa também para outras atividades de Justiça Restaurativa no Brasil, indica de quem é, majoritariamente, o fazer e o pensar dessa temática. Seria a tarefa de ir substituindo a racionalidade cartesiana, dura e de verdade exclusiva por uma dialógica, inclusiva e por que não, intuitiva e compassiva eminentemente feminina? (BOONEN, 2021, p. 11)

Suas produções são referências acadêmicas pela profundidade e interconexões realizadas entre sociologia, direito, psicanálise e educação, bem como ao trabalho desenvolvido junto ao CDHEP, com capacitações, treinamentos e palestras sobre o tema, sendo reconhecida em todo território nacional e internacional. Além de suas produções acadêmicas e práticas de formações e treinamentos, Petronella atua em parceria com o Conselho Nacional de Justiça em diversos projetos, fazendo parte, também, da divulgação do conteúdo internacional, com traduções de materiais, como o Manual sobre Programas de Justiça Restaurativa da UNODC (2020).

Sobre seu encontro com a Justiça Restaurativa, Nelly responde que:

Cheguei na proposta da JR em 2002, eu tinha acabado de entrar no CDHEP, estava trabalhando com professores em escolas fazendo programações para integração entre escolas e comunidade quando a todo momento aparecia a queixa dos professores que tinha que trabalhar conflitos, conflitos. Pois bem, eu fui e pensei, preciso me

preparar para os conflitos e assim eu fui fazendo uma pós graduação em mediações de conflitos na PUC/SP e em uma aula encontrei essa palavra: justiça restaurativa e soou tão bem que fiquei encantada só pela palavra. A partir desse momento então eu fui procurando o que seria, era bem no início, em 2003 e 2004, praticamente não tinha bibliografia ou reflexões em língua portuguesa. E daí comecei a ler em inglês e em alemão e pensei que valeria a pena então fazer o meu doutorado com essa questão. Assim, então, eu fui de indicação para indicação de leituras, para em um primeiro momento compreender o que seria e no segundo momento, então, eu tive a oportunidade de encontrar uma colega minha a Joane Blanne dos Estados Unidos (...) já tinha experiência nesse campo na questão educacional e aí começamos a trocar saberes e depois de um certo tempo começamos a trabalhar juntas para então levar essa proposta em primeiro momento educacional para frente. O meu encantamento foi que seria realmente algo bem diferente da punição. É algo que visa o futuro e não vinda do passado e essa foi uma questão fundamental para eu me encantar com a justiça restaurativa.

Questionada sobre sua percepção entre a Justiça Restaurativa e o ser mulher, respondeu que:

Não tenho dúvida que é assunto das mulheres pois eu percebo no Brasil ou demais nos países América Latina, na Europa e nos Estados Unidos, eu diria, ao redor de 80%, sempre das formações e das das pessoas que refletem, introduzem, tematizam e pesquisam sobre justiça restaurativa são mulheres. Então não tem dúvida que é uma questão mais para as

mulheres do que para os homens. Talvez isso tenha a ver com um pragmatismo humano e humanista das mulheres mais do que uma resposta tecnicista às questões de conflitos e violências e crimes, também acho que tem a ver com a perspectiva de poder gerar algo novo, algo comunitário, algo coletivo. Talvez essa busca de uma solidariedade, que de fato precisa defender a vida que cria conexão e que talvez tem a ver com essa postura mais de compaixão, de sentir enquanto geradora de vida, sentir diferente quando a vida está ameaçada. (...) Enfim, acho que são valores e posturas no mundo, posturas éticas no mundo que são, pelos nossos arquétipos, vistos como femininos e com isso, acho que não tem como não reconhecer (...) embora muito da face pública da Justiça restaurativa no Brasil, e principalmente quando estamos falando da Justiça judiciária, ainda é a face apresentada pelos homens. Mas atrás desses homens há sempre equipes, que na sua grande maioria, são compostas por mulheres. Acho que isso é em todos os ambientes. Então, sim, é uma forma de trabalhar, de pensar e de conseguir o mundo muito mais próximo do ser, da forma de ser, no arquétipo das mulheres do que dos homens.

Sobre o que pensa sobre as possibilidades e riscos de aplicação de justiça restaurativas em situações de violências de gênero, respondeu que:

Eu acho que são questões muito difíceis, mas todas essas questões são difíceis. Não tem questões simples. Às vezes você pensa que é um caso muito simples, mas, às vezes, demanda muito tato, muito conhecimento, muita empatia pelas pessoas que trabalham os casos. Assim, é perfeitamente

compreensível a atenção de algumas mulheres, de alguns homens e mulheres que pensam a partir do feminismo. Porque têm as relações desiguais de poder também, mas as relações desiguais de poder também estão presentes em outros casos, entre professor e aluno também tem relação de poder, por exemplo. Então não é uma questão exclusiva das relações de gênero, mas sempre quando tem uma desigualdade de poder e também quando essas relações de gênero são reforçadas culturalmente, historicamente, precisamos de muito cuidado para ir nos aproximando dessa verdade que às vezes é difícil de compreender, é difícil de aceitar, por termos uma cegueira cultural. Portanto, sim, a gente precisa de cuidados específicos, que, com certeza, são esses cuidados que as pessoas que têm receio dessa aproximação, dessa abordagem restaurativa nas questões de relações de gênero que demandam. Então precisamos dar conta dessas diferenças e também acho que não é só nos casos, mas no campo estrutural também precisam ser trabalhados. Então, são casos complexos que demandam abordagens em diferentes níveis, abordagens de injustiças estruturais, portanto, demandam muito trabalho. (...)

Desta forma, Petronella sustenta sua sensível e franca consideração ao compreender a postura de solidariedade, coletiva e comunitária da justiça restaurativa articulada aos arquétipos e posturas éticas atribuídos ao feminino.

Raffaella da Porciuncula Pallamolla

Raffaella Pallamolla é uma grande pesquisadora da Justiça Restaurativa. É Doutora em Ciências Sociais pela PUCRS (2017), com período sanduíche na Universidade

de Bolonha, Itália (UNIBO), sob a orientação do Professor Dr. Massimo Pavarini. É Mestra em Ciências Criminais pela PUCRS (2008) e mestra em Criminologia e Execução Penal pela Universidad Autónoma de Barcelona - UAB (2007); Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2005). Integrante do GPESC - Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal, liderado pelo Prof. Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo, e pesquisadora associada ao Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos - INCT-InEAC. É também coordenadora e Professora do Curso de Direito da Universidade La Salle (Canoas/RS). Vice-Presidente da Comissão Especial de Mediação e Práticas Restaurativas da OAB/RS (2013-2018). Consultora PRODOC/PNUD e Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJSP) para o desenvolvimento de proposta de Política Nacional de Práticas Restaurativas no Sistema Prisional (2016-2019). Ainda, é advogada criminalista.

Autora da obra denominada: “Justiça Restaurativa: da teoria à prática” publicada pelo Instituto Brasileiro de Ciências Criminais – IBCCRIM, 2009, que se tornou um grande marco da Justiça Restaurativa. Nessa obra, ela trabalha com uma criticidade singular os caminhos restaurativos, numa grande crescente.

Sobre sua trajetória, ela nos explica que:

Meu primeiro contato com o tema da justiça restaurativa se deu nas aulas de mestrado, no ano de 2006. Durante 2005 e 2006 cursei mestrado em criminologia e execução penal na Universidade Autônoma de Barcelona, em Barcelona, Espanha. Em uma das aulas sobre vitimologia, o tema da justiça restaurativa foi abordado. Lembro-

me perfeitamente da minha reação negativa ao ouvir a proposta da justiça restaurativa (naquela altura, na Espanha, a JR era chamada de justiça reparadora). Parecia-me perigoso reunir vítima e réu para que falassem sobre o crime. Desde a minha visão – naquela época totalmente colada ao garantismo penal – aquela proposta colocaria o réu em uma posição vulnerável no processo e, além disso, por visar uma espécie de arrependimento por parte do réu, seria uma espécie de retrocesso histórico. Ou seja, se estávamos lutando por um sistema acusatório e rechaçando o sistema inquisitorial, como seria possível defender uma prática que trouxesse toda a carga moral relacionada ao crime de volta à mesa? Na minha visão, seria um retorno ao direito penal do autor. Ao retornar ao Brasil, ainda em 2006, assisti a uma palestra de Marcos Rolim, na PUCRS. Rolim havia recém lançado seu livro “A síndrome da rainha vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI” e fez uma fala sobre justiça restaurativa. Sua fala me chamou muito a atenção, pois eu nunca tinha ouvido ninguém falar de JR no Brasil antes daquela palestra. Para mim, até então a JR era um tema “europeu”, sem nenhuma conexão ou relevância para o Brasil. Naquele ano eu resolvi fazer seleção para um segundo mestrado: o de ciências criminais da PUCRS. Decidi, então, embalada pela curiosidade em saber mais sobre justiça restaurativa, propor um projeto de pesquisa sobre essa temática. O propósito seria investigar o que era a justiça restaurativa e o que havia sobre ela no Brasil. Deu certo. O projeto foi bem avaliado e, no ano seguinte, 2007, iniciei a pesquisa sob a orientação do Prof. Rodrigo Azevedo.

Neste meio tempo, é importante dizer que finalizei o mestrado na Universidade Autônoma de Barcelona (em 2007) e, no mesmo ano, ingressei no doutorado na mesma instituição. Meu projeto de pesquisa, o qual cheguei a qualificar em 2008, estava intitulado “la justicia restauradora y las críticas a su implementación”. Esta pesquisa, apesar de ter sido interrompida alguns anos depois, pois não dei continuidade ao doutorado na Espanha, foi orientada pela Professora Elena Larrauri. Todas as pessoas aqui nominadas, mas sobretudo meus orientadores – Prof. Rodrigo e Porfa. Elena – contribuíram muito na minha trajetória de pesquisas sobre a justiça restaurativa. O meu início com a JR é bem curioso, pois não é de alguém que se deslumbrou com a proposta, mas pelo contrário, de alguém que desconfiou da proposta. No livro, eu me propus a apresentar a JR, e de certa forma, também estava apresentando a mim mesma. Então tentei fazer um trabalho mais aberto possível e mais questionador, tentando mostrar todas as vertentes, algo bem amplo, e fui me convencendo ao longo do processo sobre aquele modelo. Então considero bem legal a minha incursão na Justiça Restaurativa e também os resultados da minha pesquisa de Mestrado.

No prefácio da segunda edição do livro “Sulear a Justiça Restaurativa”, Raffaella nos ensina brilhantemente que:

Entender que a justiça restaurativa não é um modelo pronto que basta ser implementado para que prospere, independentemente do contexto no qual será inserida, é de fundamental importância. Este modelo de administração de conflitos precisa ser entendido como uma oportunidade de mudança para o sistema de justiça criminal,

para a forma como lidamos com os conflitos e para as pessoas. Trata-se de algo como o “devir” para a filosofia, pois está sempre em movimento, sendo permanentemente construída a cada prática aplicada. É aí que se encontra a sua maior potencialidade – a de construir a justiça (lembrando Howard Zehr, em “Trocando as lentes”) em (e para) cada caso, de forma singular, a partir do diálogo entre os envolvidos no conflito.

Quando pensamos Justiça Restaurativa e o fato de “ser mulher”, Raffaella nos relata uma experiência com a qual podemos muito aprender:

Na verdade, a minha primeira impressão com a JR não foi encantamento, mas desconfiança. Então, sempre olhei com olhar mais de pesquisadora, do que de militante, sempre fui muito crítica e pragmática, no sentido de perceber que nem sempre as práticas em JR poderiam ser algo positivo. E isso eu tirei de conclusão com base em experiências já realizadas no Brasil, e hoje mantenho a mesma opinião. Pra mim, o gênero não foi muito presente, inicialmente. Mas o que eu posso dizer sobre a minha curiosidade sobre a JR é que sempre acho que é mais comum termos mulheres atraídas por temas de pesquisa que são interessantes e desafiadores, como formas de saída que fujam de lugares comuns. Olhar para o Sistema Penal, enxergando os problemas e buscando saídas, por isso talvez sejamos pesquisadoras mais periféricas no campo, pois é quase uma violência. Eu não conseguiria estudar algo muito técnico do Processo Penal ou da dogmática penal, pois isso fica muito afastado da minha visão de sistema penal que é um problema em si mesmo, eu não me

contentaria em estudar esses micro detalhes, mais técnicos. Então talvez a questão do gênero tenha essa influência, fazer com que nós saímos do lugar comum, para tentar encontrar saídas, pois nos sensibilizamos muito com o sistema punitivo. Como experiência positiva e negativa em relação ao gênero, eu comecei a dar palestras para juiz, promotores, ainda muito nova, e me olhavam como se eu estivesse falando coisas utópicas, e fosse ingênua pelo fato de ser nova e mulher. Uma das últimas vezes, foi quando eu era consultora do DEPEN e eu deveria apresentar uma proposta que eu estava elaborando para um grupo de juízes de um determinado estado, e eles não me deixavam nem terminar uma frase, e então chegou um momento que eu disse a um juiz que, se ele esperasse eu concluir minha apresentação de slides, ele teria boa parte das respostas que estava buscando, mas ele deveria me deixar falar. Uma das vezes, tive que me afirmar como doutora e pesquisadora, situações que só por sermos mulheres precisamos fazer. Dizendo que nos “últimos 10 anos pesquisando JR pude perceber”, já fiz mestrado, doutorado, sei o que estou falando. Não é fácil. São situações que vi o que eu estava falando ser desacreditado pelo fato de eu ser mulher, e ser uma mulher jovem. Isso influenciou muito, pois tenho um exemplo em casa, meu companheiro que também estuda JR e nunca recebeu nenhuma colocação perto das que eu recebi, então certamente isso que foi dito nessas ocasiões estava relacionado com gênero.

No último ponto que abordamos, Raffaella nos brinda com uma autêntica reflexão, muito arraigada na realidade,

sobre a utilização de práticas restaurativas em casos de violência doméstica.

[...] quando falo de JR e violência doméstica, não vejo nenhuma proibição, nenhum interdito. Me parece que a JR não é interdita para nenhum tipo de crime, o que importa é que as pessoas queiram participar. De outro lado é fundamental, especialmente em casos que envolvam violência de gênero, que haja uma formação adequada dos facilitadores. De nada adianta JR aplicada em casos de violência de gênero, se os facilitadores não tiverem a formação em gênero. Isso para mim é muito claro, muito cristalino, em função dos meus muitos anos de pesquisa, e conversa com facilitadores, pessoas que me relatam a intervenção que foi feita em determinado caso envolvendo questão gênero, que a JR não está a salvo da nossa cultura punitiva. Se o facilitador não receber uma formação para que essa cultura da qual ele faz parte não seja desconstruída, ele irá reproduzir essa cultura em sua prática, por mais que ele esteja bem intencionado. Ou seja, não é porque existe em determinada cidade um programa de JR que eu possa mandar qualquer caso para ele. É preciso que se tenha clareza em relação a quais tipos de caso aquele programa dá conta de atender. E dentro da violência de gênero, temos muitas problemáticas importantes, como violência sexual, violência doméstica, são casos bem difíceis que demandam um olhar bem cuidadoso, mas eu não diria que nesses casos tenhamos que proibir a JR de ser aplicada. Pelo contrário, a gente só precisa capacitar esses espaços para que eles possam fazer um atendimento qualificado e que dê conta da complexidade

daquele conflito, coisa que o sistema de justiça criminal tradicional não faz. Sob as tensões das vertentes feministas e a proposta acho que são bastante razoáveis, principalmente quando esses movimentos feministas se deparam com práticas pouco restaurativas, que pouco protegem a mulher e que muitas vezes inviabilizam o conflito. Essa é a crítica que eu faço muitas vezes, pois é o risco que se corre com a utilização do discurso de pacificação social. A ideia de pacificação pode disfarçar o intuito de passar a mensagem para aquelas pessoas que estão passando por um conflito, num caso de violência doméstica por exemplo, que é importante que ela fique em paz. Que aquele conflito seja superado, e a paz volte ao lar. É o que temos visto em muitos programas de JR aplicados à violência doméstica. Então, tenho bastante contato com a professora Carmem Campos, que é uma grande representante do movimento feminista mais crítico, e ela fica por vezes horrorizadas com o que se faz em programas de JR aplicados à violência doméstica. E com razão. Sempre parto da ideia de que frente a esses movimentos que estão resistentes a JR, devemos perguntar quais são as resistências? Quais são os argumentos? Mas, claro, existem feministas que não querem nem saber da possibilidade de haver diálogo entre vítima e ofensor, daí eu acho que já é um argumento um pouco difícil de aceitar, porque não deixa as vítimas dizerem o que realmente importa para elas. Quais são as necessidades dessas mulheres. É um debate bem difícil dentro dos feminismos. Em resumo: primeiro, deveria saber que críticas são essas, para tentar entender, tentar dialogar, mostrando que é possível absorver algumas dessas críticas,

ao mesmo tempo que provê uma alternativa de resposta Estatal a esses conflitos, pois uma coisa é certa, nenhuma vertente dos movimentos feministas está satisfeita com o que há hoje. A maior parte dos movimentos feministas considera a LMP um avanço, mas na sua implementação é inegável que existem problemas e deficiências. Eu entendo que há espaço para diálogo entre os movimentos feministas e a JR, mas há um longo caminho a se construir, que também passa pelos pesquisadores e também os que estão na prática da JR desenvolvermos habilidades para dialogar com esse movimento social tão relevante.

A experiência como pesquisadora e grande profissional que é a Raffaella Pallamolla nos mostra o grande e desafiador potencial da justiça restaurativa. Sempre muito crítica, e sem romantização, discorre acerca de práticas restaurativas que se aproximam da realidade, a partir de construções de possibilidades a cada caso. Ou seja, não se espera a solução equânime para todos os casos, mas que as práticas restaurativas voltem-se para possibilidades plurais, horizontais e dialógicas.

Vera Regina Pereira de Andrade

A professora e pesquisadora Vera Regina Pereira de Andrade nasceu em 16 de agosto de 1961 em Caçapava do Sul, no estado do Rio Grande do Sul. Concluiu sua graduação no ano de 1982 pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, em 1987, concluiu o mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 1994, apresentou sua tese de doutorado junto à mesma universidade. A autora tem dois pós-doutorados, um pela Universidade de

Buenos Aires (UBA) e outro pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo que este último rendeu a publicação de sua obra de amplo conhecimento “Pelas mãos da criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão” (MESQUITA, 2017).

Descrever o histórico profissional da autora é relevante para situar justamente a forma natural como ocorreu seu encontro com a temática da Justiça Restaurativa (JR), o qual segundo seus próprios relatos em resposta à entrevista, seria um encontro inexorável:

A entrada da Justiça Restaurativa na minha vida tem uma longa história, vivenciada através de múltiplas aproximações. Primeiramente, meu trabalho no sistema penal e nas prisões, em nível de pesquisa, ensino e extensão, e o sofrimento humano que testemunhei, foi a matéria-prima que me conduziu, inexoravelmente, ao trabalho com as alternativas à pena e à chegada à JR. Desde que entrei pela primeira vez numa prisão, que foi a de Charqueadas, no RS, no segundo semestre do Curso de Direito da UFSM (no qual ingressei com 16 anos), fui tomada por um choque de realidade que marcou minhas escolhas e buscas. Era o início da década de 80 do século XX, e a realidade prisional já era, a meus olhos, insuportável. [...] *Pari passu* às lidas acadêmicas, durante todo esse período, além de coordenar o Projeto de extensão Universidade sem Muros, no complexo prisional de Florianópolis (que me deu uma experiência intramuros) eu participava ativamente de várias frentes de iniciativas de reformas minimalistas e redutoras do sistema penal e da prisão, no âmbito governamental, [...]. Por fim, nas parcerias com o Judiciário entram Lideranças

comunitárias como a Associação não-governamental Escrava Anastácia e o Instituto Vilson Groh, de Florianópolis, e Instituições canadenses. Neste período, a aproximação com o Padre Vilson Groh, com os Professores João Salm e Elisabeth Elliot do Centro de Justiça Restaurativa da Simon Fraser University, de Vancouver, que irei conhecer em 2009, como também ao Juiz canadense Barry Stuart, constituíram um novo impulso para a entrada no universo da Justiça restaurativa, período em que, junto ao Tribunal de Justiça de Santa Catarina, organizamos em Florianópolis um Encontro internacional de grandes dimensões reunindo Judiciário, Universidades e comunidade. Paralelamente a tudo isso, ministrando palestras ou cursos de curta duração, fui percebendo a intensificação tanto do interesse pessoal e institucional, quanto das experiências de Justiça restaurativa pelo Brasil afora. [...] Foi nesse limiar de “Hermenêutica da suspeição” que acho que, a partir de 2014, (tem que conferir meu lattes) que decidi ingressar definitivamente no campo, e dar continuidade à formação iniciada no tribunal com uma formação específica também como facilitadora de práticas restaurativas. [...] Em 2017, habilitei projeto de JR em edital do Conselho Nacional de Justiça, através da Fundação José Arthur Boiteux da UFSC, que, escolhido, resultou na pesquisa “Pilotando a Justiça Restaurativa: o papel do Poder Judiciário”, ao longo de cuja execução tive (mos) a oportunidade de visitar vários estados e programas brasileiros de JR, aprendendo muito. Como desfecho de todo esse processo, no ano de 2015 ainda propus e foi aprovada a criação da disciplina Justiça

restaurativa na UFSC. Enfim, JR é uma caminho sem volta e estamos na luta para que se materialize no Brasil como uma justiça da autêntica simetria e conexão, humana e democraticamente qualificada. É secular o déficit de Justiça no Brasil.

Ademais, percebe-se que a trajetória da pesquisadora com a Justiça Restaurativa, muito embora esteja conectada com o Poder Judiciário e com o contexto universitário, no tocante a seus referenciais teóricos, a autora menciona uma relação entre a proposta restaurativa, o abolicionismo e as alternativas penais:

[...] Creio que ali nasceu em mim o compromisso com a compreensão e superação daquela realidade que marcou minha trajetória profissional e meu encontro com a Criminologia crítica e o Abolicionismo, que só aconteceria uma década depois, quando tive contato, através de minhas leituras, com o trabalho de Alessandro Baratta e Juarez Cirino dos Santos, inicialmente, e a seguir, durante a realização do doutorado, parcialmente na Europa, com a comunidade criminológica crítica, feminista e abolicionista. A partir daí, todo o trabalho que passo a desenvolver na UFSC, em nível de ensino, pesquisa e extensão no campo do sistema penal e das prisões foi a matéria-prima que conduziu, inexoravelmente, às alternativas à pena.

Neste sentido, Vera de Andrade declarou sua preocupação com a forma com que a justiça restaurativa vem sendo desenvolvida no Brasil, entendida como um mecanismo para desafogar o Judiciário. Posteriormente, a autora constatou em sua pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), consubstanciada no relatório

“Pilotando a Justiça Restaurativa” (2018a), a existência de alguns mitos atinentes à JR.

Com a aproximação institucional ao TJSC, especialmente através do Projeto Universidade sem Muros, fomos eu e os integrantes do Projeto convidados a participar das formações oferecidas pelo Tribunal sobre Justiça Restaurativa, o que reforçou minha decisão de ingressar no campo, por visualizar nele potencialidades de transformação da questão punitiva, apesar das reservas que tinha ao modo como a Justiça restaurativa vinha sendo apresentada no Brasil, notadamente como um meio de “desafogar o judiciário”. Pois foi talvez essa provação a que me fez perceber que o ingresso da JR no Brasil estava sendo irreversível e que era um campo necessário e importante de ser apropriado positivamente, com ganhos, perante a crescente crise de deslegitimação (com expansão) vivida pelo sistema penal brasileiro.[...]

Isto porque, segundo a autora, em seu relatório supracitado (2018a), chega à conclusão de que essa ideia de desafogar o Judiciário seria um mito, o qual designou de mito da celeridade, justamente porque a Justiça Restaurativa se atenta às temporalidades dos sujeitos envolvidos, podendo se desenrolar em uma quantidade maior de encontros do que a justiça tradicional demanda (CNJ, 2018a, p. 146). Ademais, as condutas das quais se ocupa não são centrais no sistema tradicional, sendo que a justiça restaurativa tem sido usada de forma marginalizada e não alternativa ao sistema tradicional na prática, o que a autora designa como mito da alternatividade (CNJ, 2018a, p. 149).

Com relação à segunda pergunta, relativa à JR ser conhecida como uma justiça feminina, a autora entende que, embora no campo prático conte com a predominância da atuação feminina, no que tange à sua introdução, seria protagonizada tanto por mulheres quanto por homens, abrindo margem para uma possível transformação do sistema punitivo, portanto.

O que observo desde o princípio, nas minhas andanças pela JR e durante a realização da pesquisa Pilotando a Justiça restaurativa, é que se trata, de fato, de um campo em que a presença das mulheres é dominante. Arrisco a dizer também que, na construção social do gênero, a JR representa o pólo feminino, pela correspondência de valores associados: sentimento, emoção, empatia, humildade, cuidado, horizontalidade, diálogo, encontro, proximidade, caminhar com o outro, transformação. Da mesma forma, a Justiça penal estatal simboliza o pólo masculino: razão, poder sobre o outro, hierarquia, julgamento, distanciamento, pena. Conservação. Tradicionalmente, foram os homens que ocuparam a Justiça penal vigente, masculina, classista e branca. Contemporaneamente, é crescente a presença de mulheres nesta justiça, a começar pela visível presença delas nas Escolas de Direito, nas Escolas da magistratura, etc. Entretanto, não existe uma avaliação totalizadora do impacto da mudança de gênero na Justiça penal pela presença de mulheres, o que pode induzir à observação de que as mulheres, nesta Instituição, mantêm uma posição mais conservadora do gênero masculino, atuando como gênero masculino. De qualquer modo, o que se observa é que talvez o próprio paradigma restaurativo seja uma porta para

a introdução de mudanças no paradigma punitivo vigente no sistema penal, porque sua introdução é protagonizada tanto por mulheres quanto por homens.

Finalmente, relativamente à última pergunta que relaciona a aplicação de JR aos casos de violência doméstica, a autora reforça a conclusão esboçada no relatório previamente aludido quanto a mais um mito da JR, qual seja de sua suposta aplicabilidade apenas para criminalidade leve e consequente inaplicabilidade para as situações de violência doméstica (CNJ, 2018a, p. 147). Neste sentido, dispõe:

As práticas de justiça restaurativa , quando bem conduzidas, constituem um lugar seguro e um cenário adequado para que as partes se encontrem e protagonizam a condução de sua relação, no ponto em que ela se encontra. Se a relação se encontra tensionada por sentimentos dolorosos e difíceis decorrentes de violência (frustração, decepção, desprezo, raiva, ódio, vingança, enfim, vibrando no pólo negativo) deve haver um preparo muito qualificado das partes antes de possíveis encontros, e o momento, a validade, os objetivos destes serem também muito cuidadosamente avaliados e acompanhados, o que depende a sua vez, de qualificação e habilidade dos facilitadores tanto no preparo quanto nos encontros. É para essa qualificação que as atuais experiências em violência de gênero caminham, trabalhando, por exemplo, separadamente com grupos de pessoas que sofreram violência, geralmente mulheres, e com grupos de homens que as praticam, para desenvolver sentimentos absolutamente necessários de compreensão, empatia, responsabilização. É bom lembrar, que a face punitiva da Lei

Maria da Penha foi a mais aclamada e a que adquiriu maior notoriedade, inclusive midiática, mas as vertentes feministas que apóiam a Lei Maria da Penha, supõe-se que devam apoiar a totalidade de seus mecanismos ditos protetores da mulher, que são simultaneamente punitivos e restaurativos, pois é justamente pelas portas abertas pela Lei que estão acontecendo as práticas restaurativas para tratar violência de gênero no Brasil, nos Juizados da Violência Doméstica, hoje alguns renomeados para Juizados da Paz Doméstica.

Conclui-se, dessa forma, que o entendimento da autora é no sentido de que as práticas restaurativas em situações de violência doméstica podem ser promissoras, desde que sejam bem conduzidas, atentas às necessidades das pessoas envolvidas e realizadas por facilitadores que fazem uma avaliação dos riscos de forma constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar que o terreno trilhado pelas entrevistadas (e muitas outras) abriram um campo para o interesse de outras gerações de pesquisadoras sobre a temática. O fato de terem uma vasta experiência nos campos prático e acadêmico fez emergir debates acerca do entrelaçamento de temáticas de violências de gênero, função da pena e restauratividade, tensionando, assim, alguns pontos críticos da Criminologia e dos feminismos.

Além das autoras entrevistadas para este trabalho, percebe-se um crescimento dos estudos criminológicos e feministas que se debruçam sobre a temática da JR, a partir de uma perspectiva crítica e atenta às práticas da realidade

brasileira, sendo possível apontar uma nova geração de pesquisadoras como Cristina Rêgo de Oliveira, Juliana Tonche, Michelle Karen dos Santos, Mayara Carvalho, Maysa Carvalhal e tantas outras.

A partir da análise das respostas das entrevistas e os dados encontrados, tem-se que a nova geração de pesquisadoras da JR vêm produzindo, tensionando e contestando os espaços públicos, acadêmicos ou não, para apresentar suas pesquisas a partir do caminho trilhado por aquelas que instigaram e inspiraram essa vertente de pesquisa, sendo a justiça restaurativa brasileira pesquisada, em grande parte, por mulheres sob uma perspectiva crítica.

Desta forma, seja pelo fato do arquétipo feminino dialogar com a ética restaurativa ou dos desafios da pesquisa instigar mais as mulheres a pesquisar a temática, certo é que, justiça, de fato, é uma palavra feminina. Na prática ou na teoria, na pesquisa ou na militância, superadas as romantizações de uma justiça amena, barata ou simplificada, encontramos na justiça restaurativa a força do potencial transformador da realidade focado na realidade e criticidade necessária para sua execução.

REFERÊNCIAS

BOONEN, Petronella Maria. **A Justiça Restaurativa - Um desafio para a educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/ USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344/pt-br.php>. Acesso em 14 de set. de 2021.

BOONEN, Petronella Maria. Sulear a Justiça Restaurativa é ampliar suas abordagens. In: ORTH, Glaucia Mayara Niedermeyer; GRAF, Paloma Machado (org.). **Sulear a Justiça Restaurativa: As contribuições latino-americanas para a construção do movimento restaurativo**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.8, p.37-53).

BOONEN, Petronella Maria. Prefácio. In: **Diálogos Restaurativos: Reflexões entre GEJUR/UEPG e CJR-OAB/SP**. Organizadoras: ORTH, et al. 2021. Disponível em: Acesso em 14 de set. de 2021.

BONIS, Win. **The feminine face of justice**. 2013. Disponível em: <https://www.leidenlawblog.nl/articles/the-feminine-face-of-justice>. Acessado em 15 de set. 2021.

BRAGA, Teófilo. **As Lendas Cristãs**. Porto. Livraria Internacional de Ernesto Chardron. 1892.

CNJ (Conselho Nacional de Justiça). **Pilotando a Justiça Restaurativa: o papel do Poder Judiciário**. Relatório Final de Pesquisa, 2018a. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/722e01ef1ce422f00e726fbbec709398.pdf>. Acesso em 14/12/2020.

CNJ (Conselho Nacional de Justiça). **Entre Práticas Retributivas e Restaurativas: a Lei Maria da Penha e os avanços e desafios do Poder Judiciário**. Relatório Final de Pesquisa, 2018b. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/justica-pesquisa>. Acesso: 12/03/2020.

CNJ (Conselho Nacional de Justiça). **Diagnóstico da participação feminina no Poder Judiciário**. 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/05/cae277dd017bb4d4457755febf5eed9f.pdf>. Acessado em 24 de out. 2021.

DORN, Ann. **The Inherent Feminism of Restorative Justice Unpacking the legal model that puts victims first**. 2019. Disponível em: <http://daylescommunitycafe.com/tag/restorative-justice/>. Acessado em 24 out. 2021.

GILLIGAN, Carol. **La ética del cuidado**. Editora Fundació Victor Grifols i Lucas. Barcelona: 2013.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2ª Edição. 2021. Disponível em: Acessado em 24 out. 2021.

ROSENBLATT, Fernanda Fonseca; MELLO, Marília Montenegro Pessoa de. *O uso da justiça restaurativa em casos de violência doméstica contra a mulher: potencialidades e riscos*. In: Luciano Oliveira; Marília Montenegro Pessoa de Mello; Fernanda Fonseca Rosenblatt. (Orgs.). **Para além do Código de Hamurábi: estudos sóciojurídicos**. Recife: ALIDI, p. 95-110, 2015

WALKER, Loren; TARUTANI, Cheri. Restorative justice and violence against women: an effort to decrease the victim-offender overlap and increase healing. In D. Halder & K. Jaishankar (Eds.) **Therapeutic Jurisprudence and Overcoming Violence against Women**. 2017. Hershey, PA, USA: IGI Global.

WORBER, Katherine Van. Restorative Justice as Social Justice for Victims of Gendered Violence: A Standpoint Feminist Perspective. In **Nacional Association of Social Workers**. 2009.

CAPÍTULO 6

AS MULHERES NA PESQUISA: O TRABALHO DA PESQUISADORA EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

Susana Maria Bartmeyer (UEPG)

Ágatha Tullio (UEPG)

Gonçalo Cassins Moreira do Carmo (UEPG)

Deus é Mãe

E todas as ciências femininas.

(Elza Soares)

INTRODUÇÃO

Dentro do universo da pesquisa acadêmica há uma infinidade de sujeitos. Por isso, dentro desse universo, há uma infinidade de identidades. São homens, mulheres, jovens, idosos, heterossexuais, homossexuais, brancos, amarelos, negros, indígenas. Algumas dessas identidades se sobrepõem e formam as interseccionalidades. A importância em se identificar essas interseccionalidades é saber quem fala, de onde fala e sobre o que se fala. Isso porque “A cabeça pensa onde os pés pisam.” (BETTO, 2002, p. 218-219). Ou seja, o reflexo das pesquisas pode estar relacionado com quem são os pesquisadores e onde eles estão.

Nesse sentido, nos últimos anos, é possível verificar o fenômeno da crescente entrada de mulheres no ensino superior no Brasil. As mulheres passaram de uma minoria numérica no ensino superior, para uma maioria. Isso é notável em praticamente todos os cursos de graduação, sendo uma exceção ainda nas áreas voltadas aos cursos de exatas, principalmente dentro de cursos de engenharias (INEP, 2019).

Mas quanto a pesquisa, esse fenômeno de crescimento numérico também é notável? Através dos dados fornecidos pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), é possível notar o crescimento numérico de mulheres cadastradas como pesquisadoras no Brasil entre os anos de 1995 até 2016 (CNPQ, 2016). Contudo, ao se cruzar esses dados com os líderes de pesquisas cadastrados, por sexo e idade, o panorama se mostra outro: as mulheres ainda são minorias como líderes de pesquisa em todas as faixas etárias.

Soma-se aos dados o cenário mundial da pandemia da Covid-19. Durante o ano de 2020, e parte do ano de 2021, o mundo inteiro vivenciou a pandemia causada pelo coronavírus, que acarreta na doença COVID-19, uma doença respiratória e altamente propagável. Para combatê-la, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu vários cuidados preventivos, como lavar sempre as mãos, usar álcool em gel, usar máscaras e evitar aglomerações, bem como, se possível, isolar-se (OPAS, 2020).

Essa nova realidade atingiu em cheio o mercado de trabalho e acentuou as diferenças e desigualdades proporcionadas pelo capitalismo, pelo patriarcado e pelo colonialismo (SANTOS, 2020). Os locais de trabalho tiveram que se modificar, fechar ou se adaptar, principalmente àqueles

lugares de trabalho que eram exercidos através de muitas pessoas no mesmo ambiente, por exemplo: fábricas, comércios, *show's* e ambientes educacionais. Para conter a doença e também responder às demandas do mundo do trabalho, o governo brasileiro emitiu algumas medidas provisórias, que vieram ou não a se transformar em leis.

As medidas tinham como objetivo principal, segundo a autora Araújo (2020), flexibilizar os direitos trabalhistas para garantir os postos de trabalho diante da situação calamitosa a que se enfrentava. Contudo, nenhuma dessas medidas vinha diretamente de encontro com as demandas das atividades de ensino trazidas pelas escolas, colégios e universidades. Coube a cada estado-membro da União decidir sobre. E quanto ao ensino universitário, as universidades públicas, munidas de autonomia universitária (BRASIL, 1988), decidiram, em sua maioria, suspender as aulas.

Mas outras atividades, para além das aulas, continuam sendo exercidas, como administração, limpeza, logística, pesquisa, extensão etc. Por isso, mesmo que a atividade de ensino tenha sido transferida em sua maioria para a modalidade remota, através das tecnologias da informação, outras atividades se mantiveram, ou tornaram-se mistas. Esse é o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada no município de Ponta Grossa/PR, que se mantém no ensino remoto desde março de 2020, com algumas de suas atividades em pleno funcionamento, inclusive com o Hospital Universitário Regional Wallace Thadeu de Mello e Silva, administrado pela UEPG, em plena atividade (UEPG, 2020).

Como colocado, a pesquisa passou também a ser realizada de forma mista ou exclusivamente por via remota. Assim, muitas alunas da pós-graduação foram obrigadas a colocar seu trabalho como pesquisadoras dentro de casa, o

que refletiu nas formas de se fazer pesquisa e em desafios impostos às pesquisadoras por um contexto pandêmico, e é este o cenário onde se insere a discussão a seguir.

Esse problema se torna uma problemática a partir da perspectiva epistemológica feminista. Ou seja, como se faz o conhecimento e através de quem. O conhecimento científico é, historicamente, realizado por homens. Soma-se a isso a cor branca e a heterossexualidade. Através da leitura de algumas autoras feministas como Saffioti (2004), Castro (2020), Fargains (1997), Beauvoir (2018) é possível problematizar a produção científica através do gênero como categoria de estudo. Em tempos de pandemia, em que as diferenças derivadas dos papéis culturais de gênero foram escancaradas, como ficaram as pesquisadoras?

Aqui, cabe apenas a provocação inicial. Por isso, este texto restringe-se a investigar a realidade das mulheres estudantes pesquisadoras, dentro dos dados disponibilizados pela UEPG em relatórios emitidos no ano de 2020. Para isso, elencou-se como objetivos específicos: pontuar sobre a alternativa epistemológica feminista para a pesquisa; analisar os dados disponíveis sobre os reflexos da pandemia para as estudantes pesquisadoras da UEPG; comparar os dados com a literatura sobre o tema e os dados nacionais.

Este processo de pesquisa se faz necessário, em especial, por problematizar sobre a prática das mulheres na pesquisa no Brasil, seus espaços de atuação, suas implicações como uma alternativa metodológica ao conhecimento masculino, branco e heteronormativo, particularmente, frente a realidade pandêmica.

Para realizar o estudo proposto, dois caminhos metodológicos essenciais foram seguidos. O primeiro foi o da revisão bibliográfica, considerando que esta é caracterizada

por estudos com base em materiais já elaborados (GIL, 2002); o segundo faz referência a análise de conteúdo, que pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

São analisados também, documentalmente, os relatórios da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UEPG, os quais apresentam dados sobre a realidade das estudantes, mulheres e pesquisadoras dentro da Universidade, no cenário da pandemia de COVID-19.

Como referenciais bibliográficos utilizou-se das autoras Marçal (2018), para fazer a análise do trabalho não remunerado da mulher; Biroli (2018) como marco teórico sobre estrutura patriarcal e trabalho; e Carvalho (2014) sobre o papel da pesquisa científica. Outras autoras e autores foram utilizados para colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

UMA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA

Quando se fala em estudos feministas pode-se ter a ideia errada de tratar de algo menos científico, mais valorativo e pessoal. Mas a realidade é que o todo o conhecimento é socialmente construído e determinado pelo gênero (FARGANIS, 1997). Por isso, a epistemologia feminista não se trata de afirmar que mulheres fazem ciência tão bem como homens, ou de se preocupar exclusivamente

dos problemas que as mulheres enfrentam na sociedade, mas sim de reformular a maneira de produção científica, uma vez que as mulheres conhecem o mundo de maneira diferente dos homens. “A crítica feminista historiciza a ciência e indaga como ela será quando os que a praticam forem diferentes e quando a categoria de gênero for levada em consideração.” (FARGANIS, 1997, p. 229).

Isso significa romper com a ciência social como ela é, em que se valoriza a perspectiva dos homens, se masculiniza corpos, ignora a existência das mulheres, reforça a dominação do conhecimento de homens sobre o conhecimento de mulheres. Nesse sentido, o clássico pensamento científico é incoerente com o gênero, sintetiza Rago (1988, p. 4):

Pensasse a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexualcivilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental.

É devido a essa predominância masculina que, quando mulheres pesquisam temas sobre mulheres, são constantemente questionadas sobre a capacidade de serem imparciais quanto a sua pesquisa e terem delimitados seus papéis de pesquisadoras e de sujeitos (FARGAINS, 1997).

Mulheres, indígenas, negros, LGBT's, camponeses, todos foram colocados pelos homens, brancos e héteros, como sub-humanidade (SANTOS, 2014). Contra essas formas de dominação cabe o rompimento e a resistência. E o feminismo se apresenta como um movimento de mulheres

em resistência. “O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera.” (RAGO, 1988, p. 3).

Outra atenção que se deve ter é que a bibliografia sobre as lutas feministas tendem a se concentrar na Europa e nos Estados Unidos, ignorando muitas vezes os acontecimentos no Brasil. Contra isso, Rodrigues (2020) destaca mulheres que foram protagonistas na história do Brasil: Dandara dos Palmares, Clara Camarão, Luísa Mahin, Maria Quitéria, Nísia Floresta, Bertha Lutz, Leila Diniz, Therezinha Zerbini, Lélia Gonzalez. Esse resgate através dos nomes dessas mulheres é um resgate da própria história do Brasil, a partir de uma guinada contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, uma guinada decolonial. Ainda, outras mulheres poderiam ser citadas como marco atuais da história brasileira: como Dilma Rousseff e Mariele Franco.

O capitalismo, o colonialismo e o patriarcado promoveram o epistemicídio, ou seja, o assassinato de conhecimentos diferentes pela entrada e dominação de conhecimentos alienígenas (SANTOS, 2013). Isso aconteceu com o conhecimento das mulheres colonizadas, uma vez que o processo colonizador reproduz modelos de conhecimento ocidentocêntricos. (MARIN, 2020). O epistemicídio acarreta em apagamentos da história das mulheres colonizadas e até anteriores a colonização, o que desencadeia na não valorização dos saberes dos povos originários e na discriminação com os saberes e vivências afro-brasileiros.

Cabe àqueles que produzem o conhecimento científico a responsabilidade em compreender esses processos de apagamentos e, do alto de seus privilégios institucionais

(GARCIA CASTRO, 2020), viabilizar outras expressões contra o sistema epistemicida. Em especial, essa tarefa, segundo Spivak (2010), cabe às mulheres intelectuais, que devem ter o comprometimento de enfrentar a dominação a que os subalternos estão submetidos.

AS MULHERES PESQUISADORAS DURANTE A PANDEMIA

As mulheres pesquisadoras, intelectuais, como coloca Spivak (2010), devem estar comprometidas com a mudança e com o enfrentamento ao epistemicídio. Por isso, suas pesquisas podem ser instrumentos para a mudança.

Como Carvalho (2014) destaca, a pesquisa e suas metodologias estão em constante mudança, e isso é positivo, pois faz parte do processo criativo do/a pesquisador/a. É através dessa abertura para a mudança, tanto metodológica quanto epistemológica, que a pesquisa pode contemplar a diversidade. Inclusive, para a autora, o mundo do trabalho não pode ser estudado sem essa perspectiva criativa, uma vez que o mesmo está sempre se modificando, numa dinâmica de reinvenção. E, assim, a universidade e suas pesquisas precisaram se reinventar durante a pandemia.

Entretanto, reinventar nem sempre significa melhorar ou tornar algo mais fácil. Para as mulheres pesquisadoras, trazer suas atividades para dentro de casa foi desafiador. É isso que demonstrou o relatório produzido pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UEPG. Em um relatório sobre mães e pais estudantes da UEPG, em que 73% das respostas correspondiam às mulheres, a resposta que mais se obteve para descrever como é ser mãe/pai durante a pandemia em 2020 foi: difícil, este adjetivo foi seguido por

outros; desafiador; pior por ser mãe; exaustivo; desgastante e cansativo (PRAE, 2021).

Outro problema é que a prática da pesquisa nem sempre é vista como um trabalho. Os pesquisadores Louzada e Silva Filho (2005), perceberam isso através de um estudo com doutorandos de uma universidade pública brasileira. Nesse estudo, constatou-se que os próprios pesquisadores não se veem como trabalhadores em suas pesquisas. Na verdade, eles compreendem que suas atividades na pós-graduação são passos para se inserir num mercado de trabalho:

Além disso, e em função do número insuficiente de postos permanentes de trabalho em ciência no país, os entrevistados pensavam em alternativas que envolviam, por um lado, as instituições de fomento, através de bolsas (pós-doutorado, projetos de pesquisa em colaboração), e por outro, os contratos temporários de trabalho (professor visitante em instituições públicas). (LOUZADA; SILVA FILHO, 2005, p. 265).

Isso demonstra a desvalorização da produção científica no país, que vem acompanhada também por uma diminuição dos recursos investidos na pesquisa, principalmente para as universidades públicas. Desde 2016, há uma queda gradual do recurso para pesquisa e em 2021 está prevista uma redução de 34% dos recursos federais (RIRES, 2020).

A pandemia também colaborou para esse cenário desanimador para a pesquisa. Incorpora-se nesse cenário pessimista o fato de ser uma mulher pesquisadora. Em outro relatório da PRAE, demonstrou-se que as mulheres estudantes da UEPG, são mais afetadas pela pandemia quando se trata em manter suas atividades junto ao ensino remoto, e isso piora quando elas estão na pós-graduação (PRAE, 2020).

Como foi levantado pelos pesquisadores Bartmeyer e Salles Filho (2020), enquanto as mulheres da pós-graduação da UEPG, durante a pandemia, tinham em média 2 horas disponíveis para suas atividades remotas, os homens da pós-graduação tinham 4 horas ou mais. Além disso, cerca de 50% das mulheres da pós-graduação afirmaram que o que prejudicava suas horas dedicadas às atividades remotas eram atividades domésticas, enquanto aproximadamente 35% dos homens da pós-graduação afirmaram o mesmo.

Quanto à saúde mental, ser mulher na pandemia também foi um diferencial perceptível na UEPG. Apenas 42% das mulheres da pós-graduação afirmavam estar tranquilas quanto à saúde mental durante a pandemia, já os homens da pós-graduação, 67% afirmavam estar tranquilos quanto à saúde mental (BARTMEYER; SALLES FILHO, 2020).

Esses dados apontam para a condição da mulher dentro do seu trabalho como pesquisadora, envolta por uma realidade pandêmica. Tal fato não está dissociado da realidade de outras mulheres trabalhadoras. Primeiro porque o trabalho doméstico é majoritariamente destinado à mulher e não é remunerado (MARÇAL, 2017; HIRATA, 2018). Isso leva a chamada dupla jornada das mulheres, fora de casa e dentro de casa.

Consequentemente, a rotina apontada afeta a saúde da mulher, que acaba mais estressada devido à sobrecarga e à cobrança que se coloca para elas. “O que as mulheres em todo o mundo desenvolvido relatam, porém, é que estão mais estressadas e sentem que têm menos tempo que os homens. Não é específico de uma classe nem de uma ocupação. É específico de um gênero.” (MARÇAL, 2017, p. 72). Por isso, a autora Hirata (2018) coloca que a classe trabalhadora deve ser sempre pensada considerando a divisão sexual do trabalho.

A maternidade é também um aspecto a ser observado. As mulheres quando mães passam então a ter que se dedicar ainda mais e serem ainda mais cobradas. A universidade, como outros lugares de trabalho, nem sempre leva em consideração a maternidade. Cerca de 58% das mães/pais estudantes da UEPG não consideram a universidade um ambiente acessível para grávidas, pessoas com crianças de colo e nem para crianças (PRAE, 2021).

Quanto à universidade ser adequada para trocar crianças, 83% dos estudantes consideram que a UEPG não é adequada. E, assim, 70% das respostas são de que a UEPG não é um lugar acolhedor para crianças (PRAE, 2021). Isso reforça que a universidade não é um lugar para mulheres mães.

Esta não é uma realidade exclusiva da universidade, pois outros postos de trabalho também não são. Tanto que em 2010 foi regulado pela ANVISA e pelo Ministério da Saúde a instalação de salas de apoio à amamentação em empresas públicas ou privadas, reconhecendo nesse documento a escassez de empresas com salas de amamentação e espaços para crianças (NOTA, 2010).

Apesar das mulheres serem metade da população (IBGE, 2019), os lugares de trabalho ainda ignoram a maternidade. “Na maternidade, tudo colide. O público e o privado que precisam estar separados de repente se mesclam. Ela não pode deixar a barriga de grávida em casa com o resto de seu ser privado.” (MARÇAL, 2017, p. 71).

Essa aparente contradição entre vida privada e vida pública ocorre porque o mundo normalizou o homem como universal e a mulher como o Outro. Os ambientes públicos foram feitos e ocupados por homens e os privados reservados para as mulheres (BEAUVOIR, 2016). Por isso, os lugares

de trabalho externos à casa são pensados para os corpos e realidades dos homens.

O trabalho produtor de riqueza e também quantificável foi historicamente conectado às produções masculinas (MARÇAL, 2017). Mas dentro do trabalho científico também se verifica a predominância dos homens, por exemplo como líderes de pesquisas.

Em 2016, último ano disponível pelo Diretório de Grupos de Pesquisas no Brasil LATTES, em todas as faixas etárias de pesquisadores, os homens são mais de 50% como líderes que pesquisas registradas no Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), chegando a 66% na faixa etária até 24 anos (CNPq, 2016). Isso corrobora para a continuação da dominação masculina no ambiente de pesquisa.

Um terceiro aspecto a ser levantado sobre a condição da mulher no mercado de trabalho e também na pesquisa é a remuneração. Mulheres ganham menos que homens pela prestação dos mesmos serviços (MARÇAL, 2017). Isso continua nos dias atuais. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) revelou que as mulheres brasileiras ganham o equivalente a 76% da remuneração masculina. E isso não acontece apenas no Brasil. “Outra similitude entre a situação das mulheres ao nível internacional: elas têm sempre salários inferiores aos dos homens.” (HIRATA, 2018).

E quando associado gênero e raça, as mulheres negras ganham 43% da remuneração do homem branco (IPEA, 2019). Quando se pensa nos polos de conhecimento do Brasil, não há tanta diferença. Segundo o Censo do Ensino Superior de 2019, o perfil do docente do ensino superior, tanto no ensino privado quanto público é masculino, com doutorado ou mestrado (INEP, 2019).

Em 2017, as mulheres com mestrado recebiam a remuneração média de 9.300 reais, enquanto os homens recebiam 12.655 reais. O que está de acordo com a média nacional, em que mulheres ganham menos que homens. Nessa parcela de mestres, o salário da mulher mestre chega a 73% do salário masculino (CGEE, 2019).

É real que a posição de mulheres e homens se modificou durante a história do mundo e do Brasil (BIROLI, 2018). Contudo, os dados mostram que a diferença entre homens e mulheres no mundo do trabalho ainda permanece, refletindo também no mundo da pesquisa científica. A modificação dessa realidade é necessária para a vivência de uma plena democracia, efetivando-se assim os valores ocidentais de igualdade e liberdade propostos como marcos para os direitos humanos (BIROLI, 2018).

É preciso romper com esse sistema patriarcal, ou seja, com os “[...] padrões que implicam desvantagens para as mulheres e permitem aos homens dispor do corpo, do tempo, da energia de trabalho e da energia criativa destas.” (BIROLI, 2018, p. 10). Isso significa compreender que mulheres são as mais responsáveis pelos trabalhos domésticos, não são remuneradas por isso; os espaços de trabalho não são adequados para as mulheres mães; a remuneração de mulheres é inferior à de homens, mesmo com a especialização de um mestrado.

Tal condição, intensificada pela pandemia da Covid-19, reforça as desigualdades de gênero aqui apontadas, se reflete na vida das mulheres trabalhadoras, sejam pesquisadoras ou não, pois a universidade, como coloca Silva (2013), não é um local isolado do contexto da sociedade que está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do cenário apresentado nas seções deste texto, é possível tecer algumas considerações pertinentes às conclusões do estudo aqui sistematizado. No contexto da pandemia, a mulher pesquisadora enfrenta o agravamento de dificuldades existentes anteriormente ao período pandêmico – dificuldades enfrentadas por mulheres em razão de seu gênero e por aquelas que se propõem a fazer pesquisa científica.

Levar para casa sua pesquisa gera uma sobrecarga de atividades domésticas, às vezes associada à maternidade, não remuneradas. Além disso, a mulher pesquisadora enfrenta um ambiente universitário masculino, dominado por homens líderes de pesquisas, com maioria de professores homens. Ainda, a perspectiva de remuneração para mestradas é menor do que para homens mestres, assim como na maior parte dos cargos dos trabalhadores.

Ou seja, a pesquisadora mulher não está tão distante das outras mulheres trabalhadoras, enfrentando realidades similares. Os impactos de uma sociedade desigual, estruturada em um sistema machista, patriarcal e misógino (BIROLI, 2018), não deixam de atingir o ambiente universitário.

Ademais, se a universidade, envolvendo o ensino, extensão e a pesquisa, deve ser um espaço de formação para valorização, respeito e compreensão dos direitos humanos (SILVA, 2013), não pode continuar a ser um espaço de reprodução de estruturas de desigualdade e discriminação contra a mulher pesquisadora.

Ainda, na realidade da pandemia, ela precisa reinventar sua pesquisa para adequar-se à nova demanda, contando com adversidades muitas vezes não previstas em projetos de pesquisa estruturados fora de um cenário de pandemia. Afinal,

como Carvalho (2014) expõe, o mundo do trabalho é uma constante mudança do concreto, e assim também devem ser as pesquisas. A pesquisadora reinventa-se como trabalhadora ao mesmo tempo que reinventa sua pesquisa durante a pandemia, características do momento histórico que vivemos e que são evidenciadas pelos dados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Nota técnica conjunta Nº 01/2010 - ANVISA e Ministério Da Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sala_apoio_amamentacao_empresas.pdf. Acesso em 23 mar. 2021.

ARAÚJO, Bruna de Sá. Recisão indireta x preservação de empregos em tempos de pandemia. Revista Eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho do Paraná. Covid e as relações de trabalho. N. 93, outubro/2020.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em 23 mar. 2021.

BARTMEYER, Susana Maria; SALLES FILHOS, Nei Alberto. O DIREITO HUMANO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19: uma análise da sobrecarga das estudantes da UEPG. Revista Científica Educ@ção, v.4, n.8. outubro/2020. Dossiê: Educação em tempos de COVID19.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: a experiência vivida. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BETTO, Frei. Dez conselhos para os militantes da esquerda. Agenda Latinoamericana, 2002.

BIROLI, Flavia. Gênero e desigualdades: Limites da democracia no Brasil. Boitempo, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23 mar. 2021.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. O ofício da pesquisa em tempos contemporâneos: a ousadia do construção teórica e da criação de vias metodológicas. In: ALVES, Giovanni; SANTOS, Bosco Feitosa dos. (orgs). Método e Técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho.

Bauru: Canal 6, 2014.

CARVALHO, Priscila. Em busca de uma identidade brasileira. In: O que é o feminismo decolonial? Revista Cult. ano 23 - outubro 2020 - edição 262.

CASTRO, Susana de. O que é o feminismo decolonial? Revista Cult. ano 23 - outubro 2020 - edição 262.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. Brasil: Mestres e Doutores 2019. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em 23 mar. 2021.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Notas Estatísticas. INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 23 mar. 2021.

CNPq. Por liderança, sexo e idade. 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-lideranca-sexo-e-idade>. Acesso em 23 mar. 2021.

FARGANIS, Sondra. O Feminismo e a reconstrução da ciência social. Gênero, corpo, conhecimento. Alison M. Jagggar, Susan R. Bordo [editoras]; Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

GARCIA CASTRO, Mary. Decolonialidade do saber versus colonialidade do poder. In: O que é o feminismo decolonial? Revista Cult. ano 23 - outubro 2020 - edição 262.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa, 1946. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: <http://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em 23 mar. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em

Ciências Sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018.

HIRATA, Helena. GÊNERO, PATRIARCADO, TRABALHO E CLASSE. Revista Trabalho Necessário, 16(29), 14-27. DISPONÍVEL EM : <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552>. Acesso em: 31 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Quantidade de homens e mulheres. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de->

homens-e-mulheres.html. Acesso em 23 mar. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Mulheres ganham 76% da remuneração dos homens. 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34627. Acesso em 23 mar. 2021.

LEITE, Kelen Christina. A (IN)ESPERADA PANDEMIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O MUNDO DO TRABALHO. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 32, e020009, 2020 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822020000100408&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 abr. 2021.

LOUZADA, Rita De Cássia R; SILVA FILHO, João F. Da. Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro. v.12, n. 2, p. 265-82, maio-ago. 2005.

MARÇAL, Katrine. O lado invisível da economia: uma visão feminista. São Paulo: Alaúde Editorial, 2017.

MARIM, Caroline. Decolonizando o olhar. In: O que é o feminismo decolonial? *Revista Cult.* ano 23 - outubro 2020 - edição 262.

MATOSKI Junior, Arivonil dos Santos. (Org.); Nascimento Neto, José Osório do. (Org.). O contexto da Educação no pós-pandemia - Anais do Seminário de Pesquisa, extensão e internacionalização.

OPAS BRASIL. Folha informativa–COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Atualizada em 6 de maio de 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 07 maio 2020.

RAGO, Margareth. EPISTEMOLOGIA FEMINISTA, GÊNERO E HISTÓRIA. In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.)- **MASCULINO, FEMININO, PLURAL**. Florianópolis: Ed.Mulheres, 1998.

RIRES, Breiller. Ciência brasileira sofre com cortes de verbas e encara cenário dramático para pesquisas em 2021. *El País*, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-31/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-e-encara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021.html>. Acesso em 23 mar. 2021.

RODRIGUES, Suzana. Conheça a história do feminismo no Brasil. *AzMina*, 2020. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/feminismo-no-brasil/>. Acesso em 10 nov. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bonglovani. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Epistemologias do Sul. Org: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Introduzindo a temática. Educação superior: espaço de formação em direitos humanos. Org: Aida Maria Monteiro Silva. São Paulo: Cortez, 2013.

SOLNIT, Rebecca. Os homens explicam tudo para mim. São Paulo: Cultrix, 2017.

TIBURI, Marcia. Feminismo em comum: para todas, todes e todos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho aprova atividades remotas na UEPG. UEPG, 2020. Disponível em: <https://www.uepg.br/cou-realiza-votacao-de-propostas/>. Acesso em 23 mar. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Relatório da pesquisa do perfil das/os estudantes da UEPG acerca da educação a distância para instrução do conselho universitário da Universidade Estadual De Ponta Grossa. PRAE, UEPG, 2020. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2020/11/RELATORIO-FINAL-PESQUISA-PERFIL-EAD-PARA-O-COU-1.pdf>. Acesso em 23 mar. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Relatório das respostas obtidas por meio do formulário “mapeamento de discentes da uepg que são mães e pais”. PRAE, UEPG. 2021. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2021/03/Relatorio-Discentes-da-UEPG-com-filhos-1.pdf>. Acesso em 23 mar. 2021.

Parte 2

Reflexões sobre os constantes
desafios e lutas das mulheres
em seus campos de trabalho,
lazer e vida

CAPÍTULO 7

PROTAGONISMO DA MULHER NO ESPORTE: A LUTA PARA GANHAR ESPAÇO EM ESPORTES MAJORITARIAMENTE MASCULINOS

Carolina Cristine de Goss (UEPG)

Aline Melnyk (UEPG)

Elisangela de Fátima Santos (UEPG)

INTRODUÇÃO:

Para Barroso e Darido (2006) é preciso pensar o esporte como um fenômeno sociocultural, adentrando em uma nova perspectiva ao utilizar-se de diferentes pontos de vista e manifestações a respeito do tema, relacionando-o com diferentes contextos.

Quando se pensa no esporte, leva-se em consideração todo o contexto que o envolve, assim como os aspectos sociais. Isso porque, segundo Damatta (1982, p. 23), existe uma relação entre o esporte e a sociedade, onde “o esporte faz parte da sociedade tanto quanto a sociedade faz parte do esporte”, por esse motivo, nenhum deles pode ser analisado separadamente.

Diante disso, ao pensar a mulher no esporte, é necessário entender os diferentes contextos históricos, assim

como os aspectos sociais que estão envolvidos, pois, as questões de poder que envolvem historicamente o conceito de gênero, apontam uma divisão entre masculino e feminino, onde os primeiros são caracterizados por coragem, audácia, racionalidade e força, já as mulheres seriam indecisas, medrosas e emotivas (SILVA, 2008).

Essa divisão também é reproduzida no âmbito esportivo, como aponta Goellner (2007), dizendo que podemos notar claramente esta divisão nos gestos, nas musculaturas, roupas, acessórios, suplementos alimentares. Estas marcas são efeitos para justificar a inserção, adesão e permanência de homens e mulheres em diversas modalidades esportivas.

Um exemplo disso, foram os documentos que regulamentam a prática esportiva das mulheres no ano de 1941 pelo Conselho Nacional de Desportos, apontando quais seriam os esportes que poderiam ser praticados pelas mulheres e quais seriam proibidos a participação de mulheres, tais como futebol, rugby, polo aquático e lutas, por exemplo (GOELLNER, 2005).

A partir do contexto apresentado anteriormente, o presente estudo tem por objetivo: Compreender a inserção da mulher no esporte, refletindo os desafios encontrados até a atual conjuntura. Tendo os Direitos Humanos como pilar fundamental de análise.

Para tal, o objetivo geral foi dividido em três objetivos específicos, são eles: 1. Refletir sobre a trajetória histórica da mulher para conquistar o direito de praticar esportes; 2. Discutir sobre o preconceito e o machismo nas práticas esportivas femininas; 3. Conhecer algumas personalidades esportivas femininas que quebraram o tabu e trouxeram desenvolvimento e pertencimento das mulheres no mundo do esporte.

UMA LUTA INCANSÁVEL POR RECONHECIMENTO E DIREITOS

Não é possível abordar o cenário atual sem resgatar os aspectos históricos do papel da mulher em diferentes contextos, principalmente, quando se trata da participação feminina em atividades que por muitos anos foram consideradas masculinas, como é o caso dos esportes.

Desde a antiguidade, os primeiros vestígios de atividades que iriam originar os esportes atuais, estiveram relacionados aos rituais sagrados e a caça, onde havia a participação tanto de homens, quanto mulheres e crianças (RUBIO; SIMÕES, 1999).

O envolvimento de homens e mulheres nessas atividades, nos primórdios da civilização, se por um lado garantiu a continuidade da participação feminina na prática da caça, também gerou proibição e recolhimento, de acordo com a interpretação dada a esse fato nas várias localidades onde ela ocorreu (RUBIO; SIMÕES, 1999, p. 51).

Essas interpretações variadas do papel feminino podem ser bem observadas quando se toma como base as cidades gregas de Esparta e Atenas. Na cultura esparta, as mulheres participavam das mesmas atividades que os homens, tanto esportivas e intelectuais quanto em festas religiosas. Já a mulher ateniense, pautava-se na relação feminina com os afazeres domésticos e valores morais, tendo a formação intelectual bastante limitada (SANTOS, 1958 *apud* CHIÉS, 2006).

Para Rubio e Simões (1999), a sociedade espartana pregava certa igualdade entre os gêneros. Isso porque essa educação era necessária para as mulheres pelo fato de que havia a ausência do marido na criação dos filhos, pois estes

permaneciam à disposição do exército até os 30 anos de idade, tornando limitado o contato deles com suas esposas.

Mais precisamente, a respeito da não participação de mulheres nas Panateneias (776 a.C), que eram festas realizadas para homenagear a deusa grega Atena, os primeiros jogos olímpicos tiveram ligação com o conceito de “cidadão” que se relacionava a função de guerreiro (exclusivamente masculina). A função feminina da época era a de exercer o papel de mães de cidadãos, fazendo com que as mulheres fossem excluídas quase de maneira completa da vida pública (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008).

Um exemplo conhecido da quebra dessas regras que restringia a participação feminina nessas competições é descrito por Oliveira, Cherem e Tubino (2008, p. 118):

[...] Caripátida desobedeceu a esta lei ao assistir a participação de seu filho, Psidoro, no pugilato, disfarçou-se de treinador ao colocar uma túnica e ingressou no local dos jogos. Psidoro venceu a competição e Calipátira acabou invadindo a arena para abraçar seu filho, quando foi descoberta. Mas acabou não sendo punida por ser de família influente de esportistas campeões olímpicos.

A respeito da exclusão feminina nos antigos Jogos Olímpicos, Rubio e Simões (1999, p. 52) destacam que neste momento histórico, a não participação da mulher já assumia um caráter político e não era pautado na diferença biológica, ao ser “alijada de seus direitos enquanto cidadã, a mulher também é impedida de gozar do convívio social e das glórias concedidas aos competidores vencedores”.

Já no início da Idade Média, a participação feminina em atividades esportivas volta a ser semelhante à dos homens, participando em atividades com bolas e jogos populares. Esse

cenário é modificado a partir do século XVII, com a perda dos direitos femininos, onde a mulher solteira era subjugada ao pai, e a casada, ao seu marido, sendo então novamente excluída da participação esportiva a partir de um aspecto político da época (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008).

[...] já no final do século XVIII e início do XIX, o esporte começa a se apresentar com características similares às da atualidade, os cavalheiros ingleses passaram a levar suas esposas a competições de box e remo, corridas de cavalos e alguns outros eventos. Um dos esportes mais populares da época, o boliche, ainda que uma prática masculina, contou com grande participação feminina a partir da Inglaterra o mesmo acontecendo com outras modalidades como o cricket, o bilhar, o arco e flecha, formas rudimentares do que viria a ser o futebol e algumas atividades praticadas na neve, estendendo-se a países continentais como Alemanha e França. (RUBIO; SIMÕES, 1999, p. 52).

No ano de 1896, com a criação dos Jogos Olímpicos da era moderna, mais uma vez as mulheres foram excluídas. Barão de Coubertin, o idealizador da competição, acreditava que a mulher iria “vulgarizar um ambiente cheio de honras e conquistas”. Neste momento, também havia uma divisão bem notória entre os deveres de cada gênero. Para Coubertin, atleta homem era símbolo de força, virilidade, coragem, moralidade e masculinidade, a mulher por sua vez, tinha o papel de coroar aqueles que se consagram com as conquistas esportivas (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008, p. 119).

Em Paris, na segunda edição dos Jogos em 1900, segundo Rubio e Simões (1999) explicam que as mulheres foram incluídas na competição como atletas, entretanto elas só poderiam competir nas modalidades de golfe e tênis,

pelo fato de que esses esportes eram considerados bonitos esteticamente e sem riscos físicos.

Após 17 anos, ainda eram poucas as modalidades olímpicas que permitiam mulheres. Muitas eram as barreiras das confederações esportivas das modalidades e do Comitê Olímpico, que freavam o aumento da participação feminina. Por esse motivo, a francesa Alice Melliat fundou a Federação Esportiva Feminina Internacional – (FEFI), que organizou os Jogos Mundiais Femininos (1922 e 1923) e os primeiros Jogos Olímpicos Femininos (1922) (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008).

Com o aumento gradativo de mulheres, as Olimpíadas de 1928 foi marcada pela tentativa de retirar novamente a participação feminina:

O rendimento feminino na prova de 800m rasos provocou a argumentação de que as mulheres não teriam capacidade física para provas de resistência, uma vez que elas teriam chegado ao fim da corrida extremamente ofegantes, apesar dos argumentos dos técnicos de que as mulheres não tinham se preparado adequadamente para aquela prova. A discussão incluiu vários testemunhos deturpados, que tinham o objetivo de excluir as mulheres do esporte, tendo como fundo um profundo sentimento machista. (OLIVEIRA, CHEREM; TUBINO, 2008, p. 121).

Nos Jogos de Los Angeles, em 1932 e na edição seguinte em 1936 realizada em Berlim, o aumento de participantes mulheres foi considerável, correspondendo a até 10% do total de atletas no evento (RUBIO; SIMÕES, 1999).

Refletindo sobre o Brasil, a primeira mulher a participar de uma Olimpíada foi a nadadora Maria Lenk, em

Los Angeles, em 1932. Além de competidora, ela também foi importante ao participar da organização esportiva, sendo a primeira mulher a integrar o Conselho Nacional de Desportos em 1960 (FIRMINO; VENTUR, 2017).

Nove anos após essa conquista, o país daria um passo atrás com relação à participação feminina em diferentes esportes. Em 1941, o Conselho Nacional de Desportos regulamentou a prática esportiva feminina, proibindo a participação em algumas modalidades como futebol, rugby, lutas e limitando em participação amadora, no caso do remo, por exemplo (GOELLNER, 2005).

A década de 1960 foi marcante pelo surgimento do movimento feminista, devido aos avanços conquistados pelas mulheres em diferentes áreas como trabalho, política, economia e no próprio corpo, contribuindo também para avanços em busca pela participação igualitária feminina também no âmbito esportivo (FIRMINO; VENTUR, 2017).

Com o fim do decreto da regulamentação esportiva das mulheres em 1975, as Olimpíadas de 1980, realizadas em Moscou, tiveram a participação feminina em mais de 13% da sua delegação. Já as medalhas vieram só no ano de 1996, nas modalidades de vôlei, basquete e vôlei de praia (FIRMINO; VENTUR, 2017).

PRECONCEITO E MACHISMO, COMBUSTÍVEIS PARA A VIOLÊNCIA NO ESPORTE

É imprescindível detectar, compreender e discutir a violência, preconceito e machismo como combustíveis agravantes para a prática de violência contra a mulher no esporte.

A opressão e o machismo contra mulheres têm suas raízes fixadas no âmago da civilização, considerado, portanto, estrutural. O machismo estrutural está em toda estrutura da organização social e política, e também no meio esportivo (SCHULTZ, 2021).

Pereira e Gamas (2021, p.215) explicam:

Se a dominação masculina, como afirma Pierre Bourdieu, está ancorada no inconsciente e as estruturas simbólicas que ratificam esse inconsciente androcêntrico sobrevivem em homens e mulheres ainda hoje, em diálogo, com a teoria eliasiana podemos tratar quais os mecanismos e instituições possibilitam a manutenção desses costumes que não contribuem para a equidade de gênero e quais figurações carecem maior atenção para o reforço do autocontrole e para a determinação de políticas públicas para a promoção da equidade de gênero e o combate da violência ocasionada por comportamentos vinculados a uma masculinidade tóxica.

Nos últimos anos, a relação entre mulheres e fãs de esportes sofreu mudanças significativas. A arena em rápida mudança do esporte global ofereceu às mulheres novos papéis visíveis na economia esportiva globalizada, como consumidoras e fãs, emissoras de esportes, atletas famosos, mídias sociais, personalidades e assim por diante (TOFFOLETTI, 2017).

Segundo Schultz (2021), a rotina de atletas demonstra um ambiente hostil, permissivo e opressor, permitindo que ocorra violência contra meninas e mulheres. Nas esferas de decisão é escassa a presença feminina, o que constitui um fator prejudicial. É importante enxergarmos ainda, a existência do machismo estrutural dentro do ambiente esportivo a fim de

refletirmos e tomarmos atitudes para mitigar essa prática opressora.

Uma legião de meios de comunicação confirma números crescentes de mulheres em todo o mundo, marcando presença como fãs de esportes (THORPE; TOFFOLETTI; BRUCE, 2017). A intervenção feminista oferecida desafia tais suposições com o objetivo de interrogar criticamente o crescente interesse em todo o mundo por mulheres que apoiam o esporte, até agora, as mulheres permaneceram amplamente invisíveis nas contas convencionais e acadêmicas de fãs de esporte (SYMONS; O'SULLIVAN; POLMAN, 2017).

Há um aumento gradativo do interesse das mulheres por futebol e a quantidade de torcedores homens que frequentam essas arquibancadas tem acompanhado este aumento. Entretanto, o esporte de forma geral persiste em um ambiente impregnado de masculinidade e estereótipos femininos, resultando no afastamento dos jogos das equipes de fundo. Sendo assim, há uma urgência na cooperação entre os agentes envolvidos na organização de jogos nomeadamente (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2021).

A teoria do movimento consciente propõe um mecanismo subjacente que poderia explicar a relação atividade física positiva - saúde mental, e o paradigma da complexidade fornece a base para a criação de uma definição viável, para o conceito de atividade física consciente (ASZTALOS *et al.*, 2012). São reconhecidos os benefícios do esporte como bem-estar físico e mental, conexões sociais, diversão e outros. (SYMONS; O'SULLIVAN; POLMAN, 2017).

Toffoletti (2017), através de uma perspectiva feminista crítica, investiga em seu livro *Women sport fans: Identification, participation, representation* as condições culturais e os contextos

sociais (incluindo a globalização, tecnologias digitais em rede, consumismo, neoliberalismo e pós-feminismo), trazendo à tona uma diversidade de vozes e experiências femininas como fãs de esporte.

Esportes diferentes são adequados para indivíduos diferentes, e é importante encontrar o esporte que melhor se adapta a cada um. Por outro lado, associações significativas entre a participação em caminhadas e esportes de meditação se manifestaram com avaliação de estresse e estresse emocional entre as mulheres e associações significativas entre a participação em jogos de bola e em esportes aquáticos se manifestaram com estresse emocional entre os homens (ASZTALOS *et al.*, 2012).

Pouca diferença na percepção de estresse e sofrimento emocional existia em mulheres e homens que participavam de diferentes tipos de esportes, sugerindo que “recomendações de uma atividade serve para todos” (ASZTALOS *et al.*, 2012, p. 466).

Não é somente o machismo que ameaça o esporte. Há uma série de desafios no esporte em relação ao sexismo, direta e sistemicamente, e a homofobia, explícita e implicitamente. As mulheres experimentaram sexismo e homofobia, enquanto os homens relataram mais eventos homofóbicos. Os impactos da discriminação mais mencionados foram emoções negativas, como tristeza, raiva, angústia e vergonha, seguidas de envolvimento negativo com esportes, como não gostar de esportes, ou evitar ou abandonar o esporte (SYMONS, O’SULLIVAN, POLMAN, 2017).

De acordo com Schultz (2021, p.71):

Não é de hoje que tomamos consciência do quanto o machismo - assim como o racismo está nas entranhas da nossa sociedade, o que nos permite classificá-

lo como estrutural. Embora seja de difícil solução por compor a estrutura, é passível de solução. Adquirida consciência coletiva da existência do machismo e seus efeitos nefastos, torna-se urgente que debatamos o tema nos vários espaços em que ele se faz presente, inclusive no meio esportivo, para pensarmos formas de eliminá-lo.

Ainda há uma dinâmica de poder de gênero, etnia e sexualidade influenciando a participação das mulheres tanto na torcida esportiva, como na efetiva participação nas competições. Podemos questionar também as maneiras pelas quais os esportes femininos se tornam visíveis por meio de redes transnacionais na mídia (TOFFOLETTI, 2017).

Weinstein, Smith e Wiesenthal (1995) confirmaram a relação entre maior masculinidade e aumento da violência, particularmente no nível pré-profissional. As subescalas da Escala de Masculinidade de Brannon, aplicadas a uma situação esportiva, foram vistas como uma medida válida de tipagem de gênero. Aumento dos níveis de violência (especialmente brigas de socos).

A exploração de questões de gênero e sexualidade no esporte identifica as barreiras à participação feminina que ainda permanecem, apesar da igualdade amplamente legislada de acesso ao esporte e à atividade física. Várias formas de assédio sexual, homofobia e abuso foram e ainda são experimentados por meninas e mulheres em contextos esportivos e recreativos, representando barreiras tanto para a plena participação feminina quanto para o potencial das mulheres para desenvolver e definir o esporte em termos centrados na mulher (LENSKYJ, 1990).

Weinstein, Smith e Wiesenthal (1995) relatam que a relação entre masculinidade e violência no hóquei sugeriu

que jogadores que endossaram o comportamento masculino tradicional eram mais propensos a se envolver em violência, do que jogadores com crenças masculinas mais fracas.

A diminuição da violência e o controle dessas práticas são elementos apontados por Norbert Elias como aspectos civilizacionais e que a partir do modelo da escada é possível apontar o direcionamento desta, rumo ao progresso ou a decadência de grupos humanos. Infelizmente, o Brasil caminha a passos curtos em relação ao respeito no mundo do esporte, o que se pode ver são valores machistas sendo reafirmados e uma clara regressão social e uma nítida redução de empatia pelo próximo e por seu grupo (PEREIRA; GAMAS, 2021).

A INCANSÁVEL LUTA POR DIREITOS E AS PERSONALIDADES FEMININAS DO ESPORTE

Como já abordado anteriormente, a luta de meninas e mulheres por direitos é antiga e constante. Desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos vemos fadados à corrida sem fim por proteção e luta por direitos.

Herrera Flores (2009), evidencia esta luta e uma substituição de direitos, pelo que denominamos hoje por “liberdades”. O mesmo afirma, que o contexto em que nos encontramos não é o mesmo em que foi construída a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), no entanto, podemos dizer que a violência contra mulher, o machismo, o autoritarismo e a inferioridade feminina ainda se encontra presente em nosso cotidiano.

Desta forma, nos questionamos: as mulheres do século XXI, podem sair às ruas para correr, caminhar, andar

de bicicleta, ou qualquer outra forma de esporte/atividade física, sem precisar se preocupar com agressões, estupros, assédios, constrangimentos e medo? Se a resposta pensada gerou dúvida, é sinal de que a “liberdade” para todos os cidadãos, como consta em nossa Declaração e tantos outros documentos nacionais e internacionais, não engloba a todos com a mesma intensidade.

Um estudo feito pelo Fórum Econômico Mundial (2018) mostra que para as mulheres conseguirem a tão sonhada igualdade de gênero no mercado de trabalho, serão necessários mais de 200 anos, em outras áreas como educação, política, saúde a igualdade entre homens e mulheres precisará de 108 anos.

Para que entendamos essa luta por espaço e respeito das mulheres, apresentamos uma linha histórica das principais conquistas relacionadas às mulheres no Brasil, segundo a Bernardes (2021).

Em 1827, as meninas e mulheres têm acesso à educação regular. Em 1852 surge o primeiro jornal feminino, editado por mulheres, conhecido como Jornal das Senhoras, reafirmando os afazeres domésticos e a maternidade para as mulheres.

Em 1879, é concedido acesso às mulheres nas faculdades e universidades. Hoje as mulheres são maioria na educação superior no Brasil, segundo o Censo da Educação Superior 2018, realizado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Em 1910, o primeiro partido político feminino foi criado, reivindicando o direito ao voto e a emancipação. Em 1932, as mulheres finalmente conquistam o poder do voto, chamado de sufrágio feminino, esta conquista foi efetiva devido às organizações de movimentos feministas no século XX.

Em 1962, com a promulgação da Lei nº 4.212/1962, as mulheres casadas não precisavam pedir autorização para o marido para trabalhar, também conquistaram o direito à herança e direito à guarda dos filhos em caso de separação. Já em 1977, através da promulgação da Lei nº 6.515/1977, que o divórcio se torna uma opção legal no Brasil.

Foi somente em 1979, que o futebol se tornou direito de todos. Em 1988, ocorreu o primeiro encontro de mulheres negras, em torno de 450 mulheres. A partir da Lei nº 11.340/2002, surgiu o combate à violência doméstica, esta lei foi sancionada em 2006 e recebeu o nome de Maria da Penha, Maria foi vítima de violência doméstica, seu marido tentou matá-la duas vezes e lutou por mais de 20 anos para que seu marido fosse preso.

Em 2015, com a Lei nº 13.104 o feminicídio tornou-se um crime de homicídio. O assédio se tornou crime no Brasil no ano de 2018, com a promulgação da Lei nº 13.718/2018.

Essas foram algumas das lutas por direitos de meninas e mulheres. Assim como Herrera Flores (2009, p. 15) diz que:

A ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de apropriar-se e desenvolver as potencialidades humanas de forma livre, autônoma e plena.

Somos todos merecedores dos mesmos direitos. Contudo, ainda vemos uma significativa desigualdade entre gêneros, como já mencionado anteriormente a trajetória para a conquista de igualdade de gênero ainda está longe de ser alcançada. Mas não restam dúvidas de que a persistência e empoderamento de meninas e mulheres são essenciais para a eliminação do machismo e de qualquer forma de violência e preconceito contra o feminino.

Todas as mulheres merecem reconhecimento por seus atos de bravura e luta contra um sistema machista e cruel. Mundialmente podemos citar alguns nomes, os quais marcaram a história segundo Aidar (2021) são elas: cientista polonesa Marie Curie (1867-1934), primeira mulher a ganhar o prêmio Nobel; Rosa Parks (1913-2005) ativista do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, conhecida ao se recusar a ceder o seu assento no ônibus a um branco; Anne Frank (1929-1945) judia vítima do Holocausto, morreu quando tinha apenas 15 anos, deixou escritos sobre os horrores que viveu com o regime nazista; Malala Yousafzai (1997) foi a personalidade mais jovem a receber um Prêmio Nobel da Paz, sua causa era a luta por acesso à educação para meninas do Paquistão; Frida Kahlo (1907-1954), mexicana símbolo da luta feminista e defendeu com unhas e dentes os direitos das mulheres.

Estes nomes citados acima foram apenas alguns dentre tantas outras personalidades feministas que merecem respeito e valorização. No mundo do esporte também temos nomes importantes como: Charlotte Cooper, primeira mulher a conquistar medalha de ouro no tênis; Larissa Latynina, mulher com mais medalhas olímpicas através da ginástica soviética. A brasileira Aída dos Santos, foi a única mulher a participar dos Jogos de Tóquio 1964. A atleta mesmo sem uniformes, tênis e treinador, conseguiu ficar em quarto lugar no salto em altura; Sandra Pires e Jacqueline Silva, a conquista de Aída só foi superada pela dupla de vôlei de praia em 1996; A mexicana Enriqueta Basílio, foi a primeira mulher a acender a pira, esse momento foi nos Jogos Olímpicos do México em 1968; Rafaela Silva foi a primeira atleta na história do judô brasileiro a ter o título de campeã mundial e olímpica.

CONCLUSÃO

Ao propormos compreender a inserção da mulher no esporte, refletindo os desafios encontrados até a atual conjuntura, bem como tendo os Direitos Humanos como pilar fundamental de análise, entendemos que a reflexão da história e os contextos sociais diversos são de grande importância para que as reflexões sejam compatíveis com a realidade.

A mulher precisou e ainda precisa lutar por seu lugar em uma sociedade majoritariamente machista e seletiva. As lutas da classe feminina por direitos e reconhecimento vem de um longo passado, cercado por violência, injustiça e desrespeito. Na área do esporte a presença da mulher não poderia ser diferente.

Fazemos parte de uma sociedade em que a mulher por muito tempo, foi associada à fraqueza, fragilidade, maternidade e dedicada ao lar. Essas eram as atividades e características de nossas mulheres por muitos anos. As portas se fecharam para elas nas escolas, faculdades, trabalho, lazer e no próprio esporte.

Foi através de muitas lutas e coragem, para que o empoderamento feminino começasse a brotar. Temos muito o que agradecer a meninas e mulheres que foram às ruas e mostraram o real lugar de uma mulher. Esse “lugar” hoje, entendemos que é onde ela quiser estar, com as roupas que ela quiser usar, expondo suas ideias e opiniões, sendo respeitada e acreditada.

Assim como em qualquer outro espaço, as mulheres precisaram se infiltrar dia após dia, ano após ano, em eventos esportivos, para conseguir fazer parte do mundo esportivo. Percebemos que de forma geral, ainda encontramos

preconceito, atos racistas, depreciação ao feminino e assédio em diversos campeonatos, eventos e competições.

Essa desconstrução de um mundo do esporte voltado ao homem, ainda está em processo, o qual ainda há muito a ser trabalhado. A educação é a principal ferramenta para esse avanço civilizatório. Neste trabalho, colocamos em destaque apenas algumas mulheres e ativistas, que se destacaram no esporte e na luta por Direitos Humanos, mas o que precisamos compreender é que essa luta é de todas, mulheres e meninas juntas, acreditando na ciência, na educação e nos Direitos Humanos, empoderando uma à outra.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **26 mulheres importantes que fizeram história**. 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mulheres_importantes_historia/ Acesso em: 12 out. 2021.

ASZTALOS, M. *et al.* Sport participation and stress among women and men. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 13, n. 4, p. 466-483, 2012.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101 -114, dez. 2006.

BERNARDES, Thaís. **As conquistas das mulheres ao longo da história**. Fundação Roberto Marinho – Futura, 2021. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/the-future-of-jobs-report-2018-forum-economico-mundial/> Acesso em 11 out. 2021.

CHIÉS, P. V. “Eis Quem Surge no Estádio: É Atalante!” A História das Mulheres nos Jogos Gregos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 99-121, 2006.

DAMATTA, R. **Universo do futebol**: Esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DO NASCIMENTO, V. E. R.; DOS REIS ARAÚJO, A. Violências sofridas pelas mulheres torcedoras de arquibancada. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021.

FIRMINO, C. B., VENTUR, M. S. A evolução histórica da participação feminina nos Jogos Olímpicos da Era Moderna e a inclusão das mulheres no esporte de competição. **Triade**, Sorocaba, SP, v. 5, n. 10, p. 247-260,

2017.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, 2007.

GOELLNER, S. V. Mulheres e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2005.

LENSKYJ, H. Power and play: Gender and sexuality issues in sport and physical activity. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 25, n. 3, p. 235-245, 1990.

OLIVEIRA, G., CHEREM, E. H. L., TUBINO, M. J. G. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 16, n. 2, p. 117-125, 2008.

PEREIRA, M. J.; GAMAS, Luciane Cristina. Redes sociais, masculinidade hegemônica e violência: o machismo como elemento (des) civilizacional no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 17, p. 215-234, 2021.

RUBIO, K., SIMÕES, A. C. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Movimento**, a. 5, n. 11, p. 50-56, 1999.

SCHULTZ, M. Machismo: toxina que degrada o meio esportivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. Especial, p. 71-76, 2021.

SILVA, M. M. **Entre a ilha deserta e o arquipélago: mapeamentos e cartografias das percepções de professores (as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física**. 2008, 216 p. Dissertação (Obtenção do grau de Mestre em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SYMONS, C. M.; O’SULLIVAN, G. A.; POLMAN, R. The impacts of discriminatory experiences on lesbian, gay and bisexual people in sport. **Annals of Leisure Research**, v. 20, n. 4, p. 467-489, 2017.

THORPE, Holly; TOFFOLETTI, Kim; BRUCE, Toni. Sportswomen and social media: Bringing third-wave feminism, postfeminism, and neoliberal feminism into conversation. **Journal of Sport and Social Issues**, v.41, n.5, p.359-383, 2017.

TOFFOLETTI, Kim. **Women sport fans: Identification, participation, representation**. Routledge, 2017.

WEINSTEIN, M. D.; SMITH, M. D.; WIESENTHAL, D. L. Masculinity
and hockey violence. **Sex roles**, v. 33, n. 11-12, p. 831-847, 1995.

CAPÍTULO 8

O PARADOXO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA INDÚSTRIA DA MODA: AS POLÍTICAS EMPRESARIAIS INCLUEM AS MULHERES?

Larissa Aparecida Wachholz (UTFPR)

Eliane Pinheiro (UEM)

Natani Aparecida do Bem (UEM)

INTRODUÇÃO

Como consequência da revolução industrial, observou-se uma ascensão da participação das mulheres no trabalho produtivo, e assim, na população economicamente ativa. Esse crescimento influenciou na recomposição da classe trabalhadora, principalmente, nos ramos industriais. Entretanto, é fundamental ultrapassar a análise quantitativa, levando em conta que esse aumento não ocorreu de forma igualitária em todos os setores (BEUAVOIR, 1970; GONÇALVES, 2005).

O trabalho, ao invés de ser sinônimo de emancipação feminina e conquista de dignidade, se apresentou como uma realidade contraditória, aprisionando as mulheres às condições de exploração e subalternidade, além de duplas jornadas de

trabalho, ao conciliar com tarefas domésticas e a maternidade (BEAUVOIR, 1970; BERTOLIN; CARVALHO, 2010).

Com as revoluções tecnológicas e da informação nas últimas décadas do século XXI, ocorreram transformações substantivas no modo de produção e no comércio, que resultaram em modificações significativas no trabalho. Os resultados disso foram a interdependência dos mercados e as transformações nos métodos e condições de trabalho, que continuaram marcadas pela precarização e vulnerabilidade (BERTOLIN; FREITAS, 2017).

Neste sentido, verifica-se que a emancipação das mulheres permaneceu à margem, sem a libertação real da dominação masculina, resultado de um sistema segregacionista e hierarquizante das atividades sociais. Existem, de fato, profissionais do gênero feminino que recebem salários altos e ocupam funções elevadas, porém, há em maior número, as mulheres pobres da classe trabalhadora, que não alcançam a liberdade por meio do trabalho (HIRATA, 2002; BERTOLIN; FREITAS, 2017; HOOKS, 2020).

No âmbito da moda, são as mulheres que ocupam a maior parte das funções, sendo motivadas a assumirem cargos como forma de autonomia financeira. Todavia, o cenário crítico se repete, levando em conta que permanecem no trabalho com salários baixos, sem expectativas de crescimento e expostas às diversas formas de violência e discriminação (ANNAPOORANI, 2017).

Diante desse cenário opressor e desigual, surgem, gradativamente iniciativas a nível internacional com o intuito de reduzir a discriminação de gênero. Um exemplo disso foi a promulgação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pela Organização das Nações Unidas, que contém um objetivo específico para fomentar a igualdade de gênero

e o empoderamento de mulheres e meninas. Entretanto, vale ressaltar que a existência dos objetivos não garante a efetivação das metas, principalmente, se não houver um ambiente propício para seu desenvolvimento (UNITED NATIONS, 2015; RAVAZI, 2016).

Desta forma, entende-se a necessidade de avaliar a realidade das mulheres no mercado de trabalho, mais especificamente, nas indústrias da moda, devido ao grande número de mulheres empregadas no setor. Assim, com este trabalho objetiva-se analisar as políticas empresariais de grandes marcas de moda no Brasil, com ênfase na promoção da igualdade de gênero, para verificar o progresso em relação às propostas dos ODS nessa temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Perspectiva social da sustentabilidade e os objetivos de desenvolvimento sustentável

A noção de desenvolvimento sustentável ganhou mais destaque no fim dos anos 1980. A partir desse momento, se tornaram mais frequentes as discussões sobre a preservação ambiental (AJMAL et al., 2018). Em 1997, surgiu o conceito de Tripé da Sustentabilidade, com o objetivo de reunir esforços para a conquista de um desenvolvimento que buscasse o aprimoramento dos aspectos ambientais, econômicos e sociais (ELKINGTON, 1997).

Contudo, observa-se que até hoje, há uma lacuna na dimensão social, a qual não recebeu a mesma atenção que os outros pilares e se encontra menos desenvolvida. Além disso, verifica-se que as inúmeras ferramentas de avaliação de sustentabilidade não são voltadas para as análises da

dimensão social. Neste sentido, compreende-se a necessidade de um maior entendimento deste pilar da sustentabilidade, principalmente, se tratando da inserção de práticas sustentáveis por parte das empresas (AJMAL et al., 2018; SHIRAZI; KEIVANI, 2019).

O primeiro ponto a se destacar é que não há como separar os aspectos ambientais, econômicos e sociais, visto que permanecem interligados até mesmo quando há a medição destes por meio de indicadores. Um exemplo simples para ilustrar essa relação é o uso de compostos orgânicos para a produção agrícola. Neste ponto, há um benefício ambiental, mas verifica-se também que é necessária uma intensidade maior de trabalho humano. Em outras palavras, se as práticas de trabalho são ignoradas, pode ocorrer a exploração da mão-de-obra, gerando assim, conflitos entre os aspectos sociais e ambientais (HALE et al., 2019).

O segundo argumento que deve ser destacado é a conceituação do pilar social da sustentabilidade. Um dos maiores equívocos quanto a esse aspecto é o que limita aos benefícios conquistados pelas práticas ambientalmente amigáveis. Por exemplo: a redução de potenciais danos ambientais protege as comunidades vizinhas, e consequentemente, acredita-se que há um comportamento socialmente sustentável, mas não se consideram todas as pessoas envolvidas no processo produtivo de determinado item. Outro equívoco a se questionar refere-se à ideia de que o aspecto social é medido por uma escala binária: os trabalhadores estão sendo escravizados ou não. Esse conceito não abrange os graus que as empresas facilitam a libertação dos funcionários e garantem seu bem-estar (HALE et al., 2019).

Neste sentido, entende-se que é fundamental ir além dessa divisão entre dimensões social, ambiental e econômica, a fim de visualizar as práticas sustentáveis de maneira holística. No contexto mundial, observa-se que a publicação da Agenda 2030, em 2015, abrange os três aspectos de forma mais igualitária, se comparada aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), publicados em 2000. Isso porque o compromisso com os direitos humanos fica claro em todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais estão fundamentados na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (POGGE; SENGUPTA, 2016).

Desta maneira, os ODS são um afastamento dos ODM, se diferenciando não apenas na quantidade de objetivos e metas, mas também no processo político de sua elaboração, e consequentemente, em seu propósito. Os ODM, apelidados de “Objetivos de Desenvolvimento Mínimo”, foram criados por meio de um processo *top down*, com o mínimo de consulta pública. Isso resultou em um documento tecnocrático, que ignorou as causas estruturais das desigualdades e pobreza, e consequentemente, abordou de maneira superficial a dimensão social do desenvolvimento sustentável (ESQUIVEL; SWEETMAN, 2016; FUKUDA-PARR, 2016).

Por outro lado, os ODS foram elaborados de maneira mais inclusiva, considerando a participação de organizações da sociedade civil, inclusive defensoras dos direitos das mulheres. Por isso, apresentam questões mais complexas com relação à desigualdade, mudanças climáticas e proteção social (RAZAVI, 2016).

Avanços e desafios do empoderamento de mulheres e meninas

Ao analisar os ODS, observam-se elementos específicos relacionados à gênero na Agenda 2030. Os direitos das mulheres e a igualdade de gênero receberam um objetivo autônomo, o Objetivo 5, que chama atenção para as restrições estruturais que atrasam as conquistas nesse campo. Diferentemente dos ODM, os ODS apresentam uma análise rica, compreendendo aspectos econômicos, sociais e políticos. Neste sentido, verifica-se uma troca do discurso de “promoção da igualdade de gênero” para a “eliminação da desigualdade de gênero” (ESQUIVEL; SWEETMAN, 2016; RAVAZI, 2016).

O foco principal do ODS 5 é eliminar todas as formas de discriminação, violência e práticas nocivas contra mulheres e meninas, considerando que o desenvolvimento sustentável não pode ser alcançado enquanto houver barreiras para o exercício pleno das capacidades das mulheres (UNITED NATIONS, 2015).

Ademais, o ODS 5 visa garantir às mulheres oportunidades para liderança em todos os níveis de tomada de decisões, a participação plena e efetiva, e direitos iguais aos recursos econômicos. Aponta ainda como essencial o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva, bem como o reconhecimento e valorização do trabalho doméstico não remunerado. Por fim, destaca-se a adoção de políticas e legislação para promover a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas (UNITED NATIONS, 2015).

Apesar do progresso visível na formulação do ODS 5, existem críticas quanto à agenda econômica utilizada como base para a formulação dos Objetivos. O primeiro ponto a

se destacar foi apresentado por Ravazi (2016), que sugere ser improvável haver um ambiente propício para o alcance das metas propostas, e consequentemente, da eliminação das desigualdades de gênero, considerando o modelo de economia dominante, centrado no crescimento contínuo, e que ainda faltam políticas públicas que contribuam para o alcance das metas.

Em concordância com Ravazi (2016), Esquivel (2016) ressalta que a participação efetiva das mulheres, principalmente na tomada de decisões, não depende somente do interesse e esforço das próprias mulheres para conquistarem espaço. É fundamental o acesso aos recursos que pré-condicionam a participação, como dinheiro, tempo, educação e confiança, além do desenvolvimento de mecanismos efetivos que promovam a atuação feminina.

Destaca-se que, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, há um grande percurso para alcançar o empoderamento apresentado nas metas propostas pelo ODS 5. O primeiro desafio encontra-se na própria legislação. De 189 países analisados pela ONU, em 2016, 104 possuíam leis que impediam o trabalho feminino em determinadas funções, 59 não tinham leis que protejam as mulheres de assédio sexual no trabalho e 18 permitiam que os maridos impeçam legalmente que as mulheres trabalhem (UN SECRETARY GENERAL'S HIGH LEVEL PANEL ON WOMEN'S ECONOMIC EMPOWERMENT, 2016).

Com relação ao Brasil, verificam-se algumas políticas e programas que visam a extinção da desigualdade de gênero e a proteção das mulheres e meninas, como a Política de Atenção Integral à Saúde da Mulher, Lei Maria da Penha, Política e Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, Programa Pró-Equidade de Gênero, entre outros.

Entretanto, é importante ressaltar os retrocessos relacionados à pauta da igualdade de gênero, como o rebaixamento da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, que desde 2015 é incorporada em ministérios distintos, e o governo de Michel Temer, que extinguiu a presença de mulheres no alto escalão do governo, representando a falta de comprometimento com o alcance da igualdade de gênero (ZANATTA, 2016).

Destacam-se, mais recentemente, os discursos da antipolítica de gênero reproduzidos pelo presidente Bolsonaro e pela ministra responsável pela pasta do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (CUNHA, 2020). Contradizendo também as metas da Agenda 2030, evidencia-se a falta de representatividade das mulheres no sistema político brasileiro. Apesar de 52,5% do eleitorado ser de mulheres, a Câmara dos Deputados possui apenas 77 cadeiras ocupadas por mulheres (15%), e no Senado, encontram-se eleitas somente 12 mulheres (14%), demonstrando que a formulação de leis e políticas que afetam a vida das mulheres são feitas majoritariamente por homens, assim como em toda a história do Brasil (MIGUEL; BIROLI, 2014; MELLO, 2021).

Acerca do mercado de trabalho, há ainda uma intensa presença da desigualdade de gênero. Dados de 2019 indicam que a taxa de participação mundial da força de trabalho feminina era de 47%, enquanto a dos homens era de 74%. Além da dificuldade de acesso a empregos, verifica-se uma disparidade na qualidade do trabalho, considerando que as mulheres são super-representadas em empregos informais e globalmente recebem menos que os homens (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION, 2020).

Na América Latina e no Caribe, por exemplo, o nível médio educacional das mulheres supera o dos homens, mas

continuam recebendo 17% a menos por hora trabalhada, se comparado ao salário dos homens (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION, 2020). No Brasil, o cenário não é diferente, considerando que as mulheres permanecem em desvantagem no mercado de trabalho e ocupam, em sua maioria, funções subordinadas com discriminação salarial (ALVES; CAVEHAGHI, 2019).

Panorama da (des)igualdade de gênero na indústria da moda

Desde o fim do século XVIII, quando as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho, há uma significativa ocupação feminina nas atividades das indústrias têxteis e de confecção, as quais são fortemente marcadas pela divisão sexual do trabalho, principalmente se tratando das funções relacionadas à fiação, tecelagem e costura (GUIRALDELLI, 2012). Até hoje, observa-se a grande presença de mulheres nesses setores, considerando que dos 1,5 milhão de trabalhadores diretos e 8 milhões de indiretos da indústria da moda, 60% são pessoas do gênero feminino (ABIT, 2021).

Para muitas dessas mulheres, o trabalho nas indústrias é uma oportunidade de emancipação, principalmente financeira. Contudo, bell hooks (2020) já afirmava que ter mais dinheiro não é sinônimo de liberdade, se esses ganhos não se voltarem para o próprio bem-estar da mulher. A realidade é nada libertadora, já que muitas são submetidas a salários baixos, exploração, comportamentos inadequados e assédio, além de não terem expectativas de crescimento. Em outras palavras, apesar de o trabalho no setor garantir a subsistência para essas mulheres, pode também submetê-las a condições de trabalho desiguais e até mesmo indignas (GUIRALDELLI, 2012; ANNAPOORANI, 2017).

Outro ponto relevante, é que a indústria da moda é marcada pela subcontratação e flexibilização do trabalho, que também ocorre de maneira sexuada, levando em conta que as mulheres ocupam a maior parte destes postos. Essa modalidade de terceirização é empregada até hoje para que as empresas não precisem investir em maquinários e contratação de novos trabalhadores com encargos sociais (ARAÚJO; AMORIM, 2002; GUIRALDELLI, 2012; BERTOLIN; FREITAS, 2017).

A grande problemática que envolve a subcontratação é que os trabalhadores não possuem direitos trabalhistas garantidos, como férias, décimo terceiro salário, licença maternidade, fundo de garantia, previdência social, entre outros (GUIRALDELLI, 2012). Além disso, a terceirização torna ainda mais precário o trabalho na indústria da moda, principalmente para as mulheres, que representam 95% desses trabalhadores terceirizados. Isso porque os salários são mais baixos, os vínculos com o contratante são instáveis e há um aumento considerável na intensidade de trabalho. Neste sentido, cabe ressaltar que a subcontratação potencializa a desigualdade de gênero (ARAÚJO; AMORIM, 2002; ASSUNÇÃO, 2011; BERTOLIN; FREITAS, 2017).

Enquanto as mulheres ocupam majoritariamente os cargos informais, os homens se concentram no topo da cadeia produtiva, ocupando funções administrativas e de gestão, com maior qualificação, oportunidades de crescimento, e consequentemente, com uma remuneração melhor do que as mulheres (NEVES, 2006).

METODOLOGIA

Esta seção apresenta os métodos utilizados para conduzir as análises deste estudo. Como instrumento de pesquisa foram utilizados os relatórios anuais de sustentabilidade de seis grandes marcas de moda.

Para selecioná-las foi utilizado como base o Índice de Transparência da Moda Brasil (2020), elegendo as empresas que apresentaram 71% ou mais de transparência, com relação às suas políticas e compromissos. A transparência, refere-se à “divulgação pública de dados confiáveis, detalhados e comparáveis sobre políticas, compromissos, práticas e impactos de uma empresa em toda sua cadeia de valor”. Em outras palavras, transparência não é sinônimo de responsabilidade socioambiental, visto que a divulgação das informações não garante boas condições de trabalho e práticas ambientalmente amigáveis, apesar de impulsionar uma responsabilização das empresas perante suas ações (FASHION REVOLUTION, 2020, p. 14).

O Índice de Transparência da Moda Brasil, em sua terceira edição (2020), analisou 40 grandes marcas do mercado de moda brasileira, considerando a quantidade de informações públicas e confiáveis acerca de suas políticas, práticas e impactos socioambientais. Essa avaliação levou em consideração 221 indicadores, abrangendo questões como: equiparação salarial, condições de trabalho, igualdade de gênero e racial, lista de fornecedores, impactos ambientais, entre outros (FASHION REVOLUTION, 2020).

Este índice de transparência das empresas foi calculado a partir dos indicadores, e assim, foi realizada a classificação em cinco seções, sendo elas: políticas e compromissos sociais e ambientais; governança, rastreabilidade da cadeia de fornecimento; conhecer, comunicar e resolver; e tópicos em

destaque (condições de trabalho, consumo, composição de materiais e clima).

Tendo em vista o objetivo do estudo, as informações acerca das políticas empresariais foram divididas em cinco eixos: perfil de gênero dos funcionários, perfil dos cargos de diretoria, a relação de remuneração entre homens e mulheres, licenças de maternidade/paternidade e políticas que promovem a equidade de gênero.

Após a seleção das seis empresas com maiores índices de transparência na seção citada, iniciou-se a pesquisa dos relatórios de sustentabilidade nos sites das próprias empresas. Foram localizados quatro relatórios com dados de 2020, um de 2019 e um referente ao grupo que a marca faz parte, de 2020, sem clareza de dados nacionais, mas considerado importante pela relevância da marca no cenário nacional. A partir disso, iniciou-se uma análise minuciosa do conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Políticas empresariais de igualdade de gênero

De uma maneira geral, o Índice de Transparência da Moda Brasil (2020) mostra que apenas 30% das grandes marcas de moda analisadas divulgam suas políticas para fomentar a equiparação de salário entre homens e mulheres. Além disso, somente 8% deixa claro como essas políticas são colocadas em prática (FASHION REVOLUTION, 2020).

Tratando-se das ações para acabar com assédio e violência no ambiente de trabalho, 53% divulgam quais políticas são implementadas aos funcionários diretos. Porém, apenas 10% informam os procedimentos que garantem a execução de tais políticas. Verifica-se ainda que, 33% das empresas publicaram

medidas sobre maternidade e licença parental, mas 23% apresentam efetivamente os procedimentos para colocá-las em prática (FASHION REVOLUTION, 2020).

Neste contexto, foram avaliadas as seis marcas de moda com 71% ou mais de transparência, com relação às suas políticas e compromissos, destacando o perfil de gênero dos funcionários, as políticas que promovem a equidade de gênero, o perfil dos cargos de diretoria, a relação de remuneração entre homens e mulheres e as licenças de maternidade/paternidade. Os dados encontram-se descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Panorama da Equidade de Gênero em grandes marcas de moda no Brasil

Empresa	Perfil de gênero dos funcionários	Perfil dos cargos de diretoria	Relação de remuneração entre homens e mulheres**	Licença Maternidade/ Paternidade	Política de Equidade de Gênero
Empresa A (2020)	65% são mulheres.	Mais de 70% dos cargos de diretoria e conselho são ocupados por homens, sendo mais de 90% brancos.	Em cargos de alta liderança, as mulheres recebem 0,78 do salário base dos homens. Em cargos de liderança, recebem 0,87 e em cargos de não liderança, recebem 0,92.	Não há menção sobre licença paternidade. Licença maternidade apresenta uma taxa de retorno de 99,4% e taxa de retenção de 46,3%***.	Considera o ODS 5 como um dos prioritários. Possui um projeto que orienta a estratégia de diversidade e inclusão. Fazem parte da Coalizão Empresarial Pelo Fim da Violência Contra Mulheres e Meninas.

Empresa B (2020)	62,05% são mulheres.	72% do conselho são homens (86% acima de 50 anos) e 70% dos cargos de diretoria são ocupados por homens. 56,72% dos cargos de liderança são ocupados por mulheres.	Não há dados claros.	100% dos colaboradores têm direito à licença. Taxa de retorno de homens – 96% e de mulheres – 74%. Taxa de retenção de homens – 51% e de mulheres – 33%.	Não há menção do ODS 5. Em 2021 irão aplicar um censo que trará detalhes sobre os colaboradores.
Empresa C (2019)	76% são mulheres.	67% do conselho consultivo são homens, destes, 83% brancos e 67% acima dos 50 anos. Cargos de diretoria e gerência são ocupados, em sua maioria, por homens.	Em cargos de Conselho, as mulheres recebem 0,96 do salário dos homens. Nas diretorias, recebem em média, 1,04. Nos cargos de Gerência, as mulheres recebem em média 1,00. Nos cargos de Especialista, 0,78 e técnica e assistente, 0,97.	O escritório central conta com serviços de berçário, nas demais unidades, as colaboradoras recebem o auxílio-creche durante os primeiros seis meses. Há concessão de licença maternidade e paternidade (não há dados por gênero). A taxa de retenção em 2018 foi de 39,09%.	São signatários dos Princípios de Empoderamento das Mulheres - ONU; integrantes da Coalizão pelo Fim da Violência Contra Mulheres e Meninas. Possuem um programa que oferece autonomia financeira para mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Empresa D (2020)	66% são mulheres (74% ocupando cargos operacionais).	A Diretoria é composta 100% por homens. Já os cargos de supervisão e coordenação têm 63% de mulheres.	Os homens gerentes ganham 41% a mais que as mulheres no mesmo cargo; Coordenadores/supervisores – 30% a mais; Administrativo – 21% a mais; Operacional – 13% a mais. O único cargo em que as mulheres ganham mais é no administrativo do escritório.	Segue a legislação trabalhista para concessão dos direitos às mães e aos pais. Taxa de retorno de homens – 100% e de mulheres – 93%, Taxa de retenção de 100% de homens e mulheres. Disponibilizam auxílio creche e Kit Bebê.	Há menção sobre o ODS 5 apenas no compromisso assumido em erradicar o trabalho forçado ou análogo à escravidão.
Empresa E (2020)	67% são mulheres. Dos trabalhadores terceirizados, também 67% são mulheres (5.341).	Na Diretoria 88,8% são homens, destes, 100% são brancos. Nos cargos de gerência há mais mulheres (63,58%).	Na diretoria, as mulheres ganham 66% do salário dos homens. Na gerência, recebem 83,5%, e nas lojas 105,8%.	Licença maternidade e paternidade garantidos, mas 100% dos que tiraram licença são mulheres. A taxa de retenção é de 73%. Há auxílio creche.	Assinaram os Princípios de Empoderamento das Mulheres da Organização das Nações Unidas.

Empresa F **** (2020)	76% são mulheres	Representação feminina no Conselho Administrativo – 36%. Por outro lado, 81% dos cargos de gestão são ocupados por mulheres.	Em termos de salário total, os homens recebem 0,4% a mais do que as mulheres. Segundo a empresa, a disparidade salarial entre homens e mulheres pode ser explicada pela maior proporção de mulheres em um número significativo de mercados, onde a conversão da moeda local resulta em um valor inferior em euros.	Só há menção de dados da Espanha, indicando que 100% dos colaboradores têm direito à licença maternidade ou paternidade, com taxa de retenção e retorno de mais 90%.	Há um compromisso com o ODS 5. Pertence ao Bloomberg Índice de Igualdade de Gênero, que lista as empresas com maior compromisso com a igualdade de gênero. No campo do desenvolvimento de talentos, investiram em um ambiente inclusivo para fomentar o papel das mulheres em inovação e ciência.
-----------------------	------------------	--	--	--	---

*Todos os relatórios seguiram as diretrizes de Relatórios de Sustentabilidade da GRI (Global Reporting Initiative).

**Razão entre o salário base e a remuneração das mulheres e dos homens para cada categoria funcional.

***Taxa de retorno refere-se à porcentagem de pessoas que voltam ao trabalho após a licença; Taxa de retenção refere-se aos que continuam trabalhando 12 meses após o retorno da licença.

****O Relatório de Sustentabilidade refere-se ao grupo ao qual a marca faz parte. Os dados são gerais do grupo, e não especificamente da marca no Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com relação ao perfil de gênero dos funcionários, verificou-se que mais de 60% são mulheres, corroborando com o perfil nacional das empresas têxteis e de confecção, em que 60% da mão de obra é feminina (ABIT, 2021). Uma explicação para esse dado é que desde a incorporação das mulheres no mercado, há uma grande divisão sexual do trabalho, em que

elas ocupam funções definidas como femininas, como é o caso dos setores da moda (GUIRALDELLI, 2012).

Apesar de as funções serem majoritariamente ocupadas por mulheres, percebeu-se que a maior parte dessas não chega às funções do topo da cadeia produtiva, como nos cargos de diretoria e conselho administrativo. Ou seja, as grandes decisões são tomadas por uma maioria de homens, considerando que em todas as marcas analisadas, os cargos mais altos são ocupados por pelo menos 64% de homens, a maior parte brancos. Em uma das marcas, 100% da diretoria é ocupada por pessoas do gênero masculino.

Esses dados, representam de maneira significativa a desigualdade de gênero, e muitas vezes, não são percebidos pelo público das marcas, justamente porque o sucesso e a lucratividade da moda dependem da força de trabalho das mulheres (AKIN-OLUGBADE, 2016).

O cenário de desigualdade observado nas seis empresas retrata a realidade das mulheres no mercado de trabalho no âmbito global. Nas 500 maiores corporações dos Estados Unidos, 70% dos CEOs são homens. No Brasil, em 2016, apenas 11% dos cargos da alta administração das 500 maiores empresas eram ocupados por mulheres (INSTITUTO ETHOS, 2016; CATALYST, 2021).

Já com relação aos cargos de supervisão e gestão de setores, em 2/3 das marcas analisadas há uma maioria de mulheres ocupando essas funções (mais de 55%). Contudo, vale ressaltar que não é possível observar se essas mulheres possuem uma projeção de carreira, levando em conta que os cargos de direção e conselho permanecem atribuídos aos homens.

Relacionando esse cenário com a proposta da Agenda 2030, verifica-se que as empresas analisadas ainda não

contribuem efetivamente para a conquista da meta 5.5, que se refere à “Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública” (UNITED NATIONS, 2015).

Uma explicação para essa desigualdade é que as corporações necessitam de investimento financeiro para manter seu funcionamento e esses recursos permanecem ainda à disposição dos homens, por conta da distribuição desigual de capital entre homens e mulheres. Além disso, há uma tendência inconsciente de as pessoas manterem relações sociais com outras que possuem características semelhantes. Isso favorece o ciclo de atribuição de cargos da alta administração aos homens, proporcionando ainda mais o desequilíbrio de gênero nesses setores da cadeia produtiva (AKIN-OLUGBADE, 2016).

Ademais, é fundamental destacar outras questões estruturais da sociedade que dificultam a chegada das mulheres em posições mais altas nas empresas. Um exemplo disso, é que além de as mulheres ocuparem cargos no mercado de trabalho formal, ainda realizam funções de cuidado do lar e dos filhos, com dedicação de 18 horas semanais às atividades domésticas (IPEA, 2018). Em outras palavras, o arquétipo patriarcal continua atribuindo os deveres do trabalho não-produtivo às mulheres, sem a participação efetiva dos homens na esfera doméstica (GUIRALDELLI, 2012; RINCÓN; MARTÍNEZ, 2020).

Ao analisar a relação de remuneração entre homens e mulheres, evidencia-se que na maioria dos cargos de diretoria dessas empresas, os homens recebem salários maiores do que as mulheres. Um dado que chamou atenção foi que em uma das marcas as mulheres recebem apenas 66% do salário dos

homens da diretoria. Apenas em uma empresa, a remuneração das pessoas do gênero feminino supera as do gênero masculino na diretoria. Verifica-se também que os cargos em que as mulheres recebem mais são no administrativo do escritório e nas lojas. Desta forma, é possível compreender que apesar de algumas mulheres alcançarem as funções na alta administração destas marcas, elas não possuem a mesma remuneração que os homens ocupantes de cargos equivalentes.

Outro aspecto a ser destacado é que apenas 3 das marcas analisadas em todo o Índice de Transparência da Moda Brasil 2020 apresentam políticas efetivas para fomentar a equiparação do salário recebido por homens e mulheres (FASHION REVOLUTION, 2020). As iniciativas encontradas e apresentadas no Quadro 1 são: o programa que oferece autonomia financeira para mulheres em situação de violência doméstica e familiar, por meio de melhores condições de emprego e renda; a assinatura dos Princípios de Empoderamento das Mulheres da Organização das Nações Unidas; e a inclusão no Bloomberg Índice de Igualdade de Gênero.

O fato é extremamente preocupante, visto que, globalmente, a disparidade salarial entre homens e mulheres é aproximadamente de 23%, ou seja, as mulheres recebem em média 77% do salário dos homens (UN WOMEN, 2018). Entende-se que muitas empresas se baseiam ainda na meritocracia para o pagamento dos salários ou promoção de funcionários. Mas, é relevante ressaltar que essas políticas não atingem a raiz das desigualdades, levando em conta que há uma grande disparidade de oportunidades de acordo com o gênero, raça ou classe dos funcionários (FASHION REVOLUTION, 2020). O cenário apresentado se distancia de

maneira significativa das metas do ODS 5, em que se propõe “Empreender reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos” (UNITED NATIONS, 2015).

Ao analisar as políticas relacionadas à licença maternidade e paternidade, entende-se que todas as marcas seguem a legislação que garante os direitos às mães e aos pais. Entretanto, um fato que chamou atenção é que a taxa de retenção, ou seja, o percentual de funcionários que continuam trabalhando 12 meses após o retorno da licença, é bem baixa para mulheres (menos de 50%), em três das seis marcas analisadas. Ademais, são poucas as empresas que divulgam estratégias e procedimentos que auxiliam os trabalhadores após a chegada dos filhos, como auxílio creche, berçário e programas voltados para a maternidade.

A conciliação do trabalho produtivo e reprodutivo é uma das questões que mais impede as mulheres de participarem ativamente na sociedade (BEAUVOIR, 1970). Assim, se torna essencial destacar que para fomentar a participação feminina no mercado de trabalho de forma equitativa, as empresas precisam ir além do cumprimento da legislação, justamente porque as leis são desenvolvidas majoritariamente por homens, que não compreendem a realidade das mulheres (FASHION REVOLUTION, 2020).

No caso da maternidade, por exemplo, se faz necessário o apoio das empresas por meio de políticas que facilitem a divisão das mulheres entre o trabalho remunerado e não-remunerado. No ODS 5, essa necessidade fica explícita no momento em que se destaca como meta o reconhecimento e valorização do “trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social” (UNITED NATIONS, 2015).

É importante ressaltar que, ainda as políticas voltadas para o combate do assédio e violência contra as mulheres encontram-se em estágio inicial. Duas das marcas analisadas fazem parte da Coalizão Empresarial Pelo Fim da Violência Contra Mulheres e Meninas, que busca conscientizar e mobilizar as pessoas para o fim dessas violências, bem como cuidar de mulheres e meninas vítimas de violência. Há também menção por parte de outras marcas o combate ao trabalho forçado e análogo à escravidão. Apesar das iniciativas citadas, observa-se que não há divulgação de procedimentos que garantam a implementação destas políticas por mais da metade das marcas.

Vale ressaltar que muitas mulheres convivem com situações de assédio por parte dos gerentes e administradores das empresas. Pela necessidade da permanência no emprego, a maior parte não apresenta queixas, mesmo vivendo situações de brutalidade verbal e sexual (ANNAPOORANI, 2017). Neste sentido, as marcas têm a responsabilidade de propor mecanismos de proteção às mulheres, principalmente no ambiente de trabalho, conforme cita a meta 5.2 do ODS 5: “Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas” (UNITED NATIONS, 2015).

Por fim, realizando uma análise geral dos relatórios de sustentabilidade, evidencia-se que apesar de a maioria das marcas mencionarem o ODS 5, ou ainda, o considerarem como prioritário, ainda há um longo caminho a percorrer para eliminar todas as formas de discriminação, violência e práticas nocivas contra mulheres e meninas. Os aspectos mais relevantes se mostram presentes na falta de oportunidades para que as mulheres assumam a liderança em todos os níveis

de tomada de decisões e na desigualdade dos direitos aos recursos econômicos (UNITED NATIONS, 2015).

Esses fatos podem se justificar pela falta de ambientes propícios para que as mulheres se desenvolvam profissionalmente, a distribuição desigual de capital, que concentra dinheiro na mão de homens, o modelo capitalista que busca apenas o crescimento econômico e a falta de políticas públicas que garantam o direito das mulheres nas instituições privadas (AKIN-OLUGBADE, 2016; RAVAZI, 2016).

Diante deste contexto, compreende-se que para superar as desigualdades de gênero e a discriminação contra as mulheres na indústria da moda, as empresas necessitam desenvolver políticas e procedimentos para auxiliar as trabalhadoras a equilibrarem o trabalho remunerado e o não-remunerado, como por exemplo, com berçários ou auxílio creche e maior flexibilidade na carga horária. Além disso, devem propiciar que as mulheres alcancem funções mais valorizadas e com melhor remuneração, equivalente às dos homens nos mesmos cargos (KHARE; KAPPOR, 2016; HOOKS, 2020).

Outro aspecto relevante é a necessidade de uma educação para a igualdade de gênero, principalmente para os homens, considerando que eles ainda permanecem à frente das tomadas de decisão (OLIVIUS, 2016). Ademais, é fundamental a presença das mulheres em cargos políticos, para que assim haja uma maior garantia da criação de políticas públicas que visam o equilíbrio do trabalho-família, a proteção e cuidado contra a violência e o assédio, bem como a emancipação e liberdade das trabalhadoras (HASUNUMA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado nesse estudo, evidencia-se que o trabalho para as mulheres ganhou relevância e levantou novas discussões sociais. Verificou-se no decorrer da história, que apesar de as mulheres terem conquistado mais espaços de atuação no mercado de trabalho, ainda existem inúmeros desafios para que alcancem verdadeiramente sua emancipação.

Observa-se ainda que, a promulgação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável foi um marco fundamental para aprimorar as discussões sobre a necessidade da criação de políticas nos setores público e privado para promover o empoderamento das mulheres e meninas. Entretanto, pode-se verificar nas análises realizadas, que as propostas da Agenda 2030 ainda não encontraram terreno fértil para se desenvolverem, se tratando das grandes marcas brasileiras de moda, considerando a permanência das práticas que reafirmam a desigualdade de gênero na sociedade.

Neste sentido, é essencial que haja um esforço coletivo para a criação de políticas empresariais que incluam as necessidades das mulheres e o desenvolvimento de políticas públicas que garantam seus direitos e oportunidades de crescimento, bem como cobrem a responsabilidade do setor privado. Para que isso ocorra, a sociedade precisa estar consciente da importância da igualdade de gênero em todas as esferas.

Compreende-se que os estudos sobre igualdade de gênero no mercado de trabalho não devem se limitar à proposta metodológica resumida neste estudo. Contudo, a pesquisa realizada neste capítulo fornece bases para futuros trabalhos acerca da temática. Espera-se ainda, ampliar os estudos sobre as questões de gênero sob novas perspectivas,

incluindo recortes de raça e classe, a fim de aumentar os estudos voltados para a emancipação das mulheres, principalmente, daquelas que não têm o trabalho como sinônimo de liberdade e empoderamento.

REFERÊNCIAS

ABIT. **Perfil do setor**, 2021. Disponível em: <<https://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor>>. Acesso em 03 set. 2021.

AJMAL, M. M. et al. Conceptualizing and incorporating social sustainability in the business world. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 25, n. 4, p. 327-339, 2018. <https://doi.org/10.1080/13504509.2017.1408714>

AKIN-OLUGBADE, Oluremi. The fashion industry and gender inequality. **Magnificat: A Journal of Undergraduate Nonfiction**, 2016.

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. Progressos e retrocessos na conquista da equidade de gênero no Brasil. **Revista USP**, n. 122, p. 11-26, 2019.

ANNAPOORANI, S. Grace. Social sustainability in textile industry. In: **Sustainability in the Textile Industry**. Springer, Singapore, 2017. p. 57-78.

ARAÚJO, A. M. C.; AMORIM, E. R. A. Redes de subcontratação e trabalho a domicílio na indústria de confecção: um estudo na região de Campinas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 267-310, 2002.

ASSUNÇÃO, D. (Org.). **A precarização tem rosto de mulher**: luta das trabalhadoras e trabalhadores terceirizados da USP. São Paulo: Edições Iskra, 2011, 132 p.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução por Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

BERTOLIN, P. T. M.; FREITAS, M. O trabalho feminino na era globalizada: ritmo intensificado e precarização. In: BERTOLIN, P. T. M.; ANDRADE, D. A. de; MACHADO, M. S. (Org.). **Mulher, sociedade e vulnerabilidade**. Editora Deviant, 2017.

CATALYST. **Women CEOs of the S&P 500**. 2021. Disponível em: <<http://www.catalyst.org/knowledge/women-ceos-sp-500>>. Acesso em 05 set. 2021.

CUNHA, L. L. N. A antipolítica de gênero no governo Bolsonaro e suas dinâmicas de violência. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 7, n. 14, p. 49-61, 2020.

ELKINGTON, J. The triple bottom line. **Environmental management: Readings and cases**, v. 2, 1997.

ESQUIVEL, V. Power and the Sustainable Development Goals: a feminist analysis. **Gender & Development**, v. 24, n. 1, p. 9-23, 2016. <https://doi.org/10.1080/13552074.2016.1147872>

ESQUIVEL, V.; SWEETMAN, C. Gender and the sustainable development goals. **Gender & Development**, v. 24, n. 1, p. 1-8, 2016. <https://doi.org/10.1080/13552074.2016.1153318>

FASHION REVOLUTION. **Índice de Transparência da Moda Brasil**, 2020. Disponível em: <https://issuu.com/fashionrevolution/docs/fr_indicedetranparenciadamodabrasil_2020>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FUKUDA-PARR, S. From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals: shifts in purpose, concept, and politics of global goal setting for development. **Gender & Development**, v. 24, n. 1, p. 43-52, 2016. <https://doi.org/10.1080/13552074.2016.1145895>

GUIRALDELLI, R. Adeus à divisão sexual do trabalho?: desigualdade de gênero na cadeia produtiva da confecção. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 709-732, 2012.

HALE, J. et al. Social sustainability indicators as performance. **Geoforum**, v. 103, p. 47-55, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.03.008>

HASUNUMA, L. Beyond formal representation: Case studies of women's participation in civil society in Japan. In: **Women's Studies International Forum**. Pergamon, 2019. p. 1-8.

HIRATA, H. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 139-156, 2002.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução por Bhuvli Libanio. 10. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

INSITUTO ETHOS. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. São Paulo: Instituto Ethos, 2016.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **World Employment and Social Outlook: Trends for Women 2018**: Global Snapshot, Geneva, 2018. Disponível em: <<http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/>

publication/wcms_619577.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

KHARE, A. K.; KAPOOR, A. A Study on Work Life Balance among Women Labor in Garment Units of NCR, India. **International Journal of Management**, v. 10, n. 1, p. 19-25, 2019.

MELLO, K. **Com pouca representatividade política, mulheres ainda buscam direitos**. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-03/com-pouca-representatividade-politica-mulheres-ainda-buscam-direitos>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

NEVES, M. de A. Trabalho e gênero: permanências e desafios. **Sociedade e cultura**, v. 9, n. 2, p. 257-265, 2006.

OLIVIUS, E.. Refugee men as perpetrators, allies or troublemakers? Emerging discourses on men and masculinities in humanitarian aid. In: **Women's Studies International Forum**. Pergamon, 2016 p. 56-65.

POGGE, T.; SENGUPTA, M. Assessing the sustainable development goals from a human rights perspective. **Journal of International and Comparative Social Policy**, v. 32, n. 2, p. 83-97, 2016. <https://doi.org/10.1080/21699763.2016.1198268>

RAZAVI, S. The 2030 Agenda: challenges of implementation to attain gender equality and women's rights. **Gender & Development**, v. 24, n. 1, p. 25-41, 2016.

RINCÓN, G. B.; MARTÍNEZ, Y. M. Work/family life by 2040: Between a gig economy and traditional roles. **Futures**, v. 119, p. 102544, 2020.

SHIRAZI, M. R.; KEIVANI, R. The triad of social sustainability: Defining and measuring social sustainability of urban neighbourhoods. **Urban Research & Practice**, v. 12, n. 4, p. 448-471, 2019. <https://doi.org/10.1080/17535069.2018.1469039>

UNITED NATIONS. **Transforming Our World**: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

UN SECRETARY GENERAL'S HIGH LEVEL PANEL ON WOMEN'S ECONOMIC EMPOWERMENT. **Leave No One Behind: A Call to Action for Gender Equality and Women's Economic Empowerment**, 2016. Disponível em: <<https://www.empowerwomen.org/-/media/files/un%20women/empowerwomen/resources/hlp%20briefs/unhlp%20full%20report.pdf?la=en>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

UN WOMEN. **Turning Promises into Action: Gender Equality in**

the 2030 Agenda for Sustainable Development, New York, 2018.
Disponível em: <ahref="https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2018/2/gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018">. Acesso em: 10 set. 2021.

ZANATTA, L. F. et al. Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, p. e00089616, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00089616>

CAPÍTULO 9

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS MULHERES-PROFESSORAS NO BRASIL

Daniela Mayer Antunes (UTFPR)

Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos (UTFPR)

*“Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
Sabe o que é ser carvão”
(Rita Lee e Zélia Duncan)*

INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre nossos primeiros anos na escola, enquanto alunos, muitos de nós recordamos com nostalgia a pessoa que esteve conosco ensinando as primeiras letras e números, realizando os primeiros experimentos de ciências, apresentando os primeiros mapas que mostravam o quão nossa casa era pequena comparada à imensidão do planeta. Essa pessoa raramente é do gênero masculino: a grande maioria do corpo docente dos anos iniciais é do gênero feminino, são professoras. A professora que lembro, por vezes, ter chamado de ‘mãe’ de forma não intencional, e logo me auto corrigindo para que o restante da turma não percebesse meu erro.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentou em 2017 que

a grande maioria do corpo docente da Educação Básica no Brasil é composta por mulheres, sendo que de um total de 2.192.224 docentes, 1.753.047 são do sexo feminino. Quando se trata do Ensino Superior essa distribuição é invertida: dos 349.776 docentes desse nível de ensino, 157.505 são mulheres. Mesmo não sendo a maioria no Ensino Superior, nos últimos anos houve uma crescente presença das mulheres também no corpo docente/pesquisador das universidades.

Esses dados são reflexos de um processo de feminização do magistério e de uma construção de identidade feminina na sala de aula, que aconteceu dentro de uma perspectiva histórico-social no Brasil. Não é sem motivo que nos lembremos de nossas professoras dos anos iniciais da forma descrita no início deste texto. Essa nossa visão romântica e maternal em relação às nossas professoras, é consequência de uma concepção de mulher que foi sendo modificada ao longo dos anos, mas que ainda carrega estereótipos na atualidade.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de um delineamento de alguns momentos da história do Brasil que nos faz refletir sobre as condições das mulheres-professoras na atualidade. Assim, o presente texto é produto de uma pesquisa de revisão bibliográfica que tem por objetivo descrever alguns aspectos históricos que contribuíram para a formação da identidade das mulheres que atuam como professoras no Brasil.

PROFISSÃO PROFESSORA: ASPECTOS HISTÓRICOS E SUAS IMPLICAÇÕES

A história do Brasil contempla vários períodos (FAUSTO, 1996), mas para o presente texto utilizaremos de forma geral: Período colonial (1500 - 1822), Período imperial (1822 - 1889) e Período republicano (1889 - dias atuais).

Vale ressaltar que, durante boa parte da história do Brasil não podemos tratar de uma pedagogia brasileira, pois a educação em nosso território esteve atrelada intimamente ao pensamento estrangeiro, sendo que apenas ao final do período imperial a educação brasileira começa a tomar forma própria. (ARANHA, 2006).

No período colonial, mais especificamente entre 1549 e 1759, tivemos a presença ativa dos jesuítas em missões, seminários, escolas elementares e secundárias. Durante esse período houve densa catequização dos indígenas, formação de sacerdotes e de uma elite intelectual, e também os filhos dos colonos tiveram acesso à educação através dos jesuítas. Dessa forma, puderam controlar a moral e a fé das pessoas da colônia. (ARANHA, 2006).

Em 1759 a expulsão dos jesuítas do Brasil gerou um desmantelamento da estrutura educacional existente, o que foi considerado prejudicial, pois o ensino regular não foi substituído de imediato, fazendo com que as pessoas que, de certa forma, dependiam desse ensino, ficassem sem opções, como os indígenas que abandonaram as missões por esse motivo, e ficaram entregues à própria sorte. Apenas em 1772 o *ensino público oficial* foi implantado pela Coroa, com influência de ideias iluministas originárias da Europa, mas que não foi efetivado da forma esperada. Assim, o período colonial é marcado por um ensino precário restrito a poucos, tendo como consequência um grande número de analfabetos. (ARANHA, 2006).

No cenário apresentado, não temos a presença feminina. Segundo Ribeiro, durante o período colonial, “todas as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravizadas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever.” (2000, p. 79).

Logo no início da colonização, houve reivindicação dos indígenas brasileiros para que as mulheres pudessem aprender a ler e a escrever. O indígena tinha a mulher como companheira, e pensava ser importante que ela tivesse o mesmo acesso ao ensino que o homem. Então, Pe. Manoel de Nóbrega, importante figura entre os jesuítas, solicita a Rainha de Portugal, Dona Catarina, a possibilidade de educação também para as mulheres indígenas. Nóbrega tinha interesse pela educação indígena feminina, pois pensava que assim, a moralização seria mais eficiente quanto à formação das famílias brasileiras. Porém, Dona Catarina nega o pedido, afirmando que mesmo na metrópole poucas mulheres eram letradas, limitadas aos seus livros de reza, e assim, não faria sentido *selvagens* terem acesso à educação. (RIBEIRO, 2000).

A autora também afirma que, no século XVI, a colônia brasileira tinha um número pequeno de mulheres portuguesas. Com a população de mamelucos e mulatos aumentando, a metrópole, juntamente com os jesuítas, mostraram-se preocupados com a não padronização étnica de europeu/branco. Por isso, Pe. Nóbrega solicita ao Rei de Portugal o envio de mulheres portuguesas para a colônia. “Não tinha importância se na metrópole fossem órfãs, ladras, prostitutas, alcoólatras, mentalmente incapacitadas, etc. Na colônia brasileira elas seriam as responsáveis pela perpetuação do domínio europeu, por meio da procriação dos portugueses.” (RIBEIRO, 2000, p. 82).

Segundo Ribeiro (2000), a educação dessas mulheres tinha exclusivamente o propósito de servir bem ao marido, aos filhos e ao seu lar. Essas mulheres portuguesas importadas para a colônia eram consideradas meras reprodutoras, assim seus casamentos eram concretizados através de contratos econômicos realizados pelo homem que até então era seu

responsável, seu pai, ou seu irmão mais velho na falta do primeiro. Como consequência dos fatos descritos, “até 1627, somente duas mulheres de São Paulo sabiam assinar o nome.” (RIBEIRO, 2000, p. 81).

Mesmo com todas as restrições vivenciadas pelas mulheres, consideradas seres inferiores, algumas adquiriram seu protagonismo nesse período.

[...] a mulher branca da época colonial deveria ser passiva, calada, regrada, submissa. Mas esses atributos destinados ao sexo feminino aconteciam apenas em tempos de calma. Quando o domínio dos portugueses era ameaçado, elas assumiam cargos tidos como masculinos, ocupando outros espaços. [...] Das capitânias doadas do século XVI, as únicas que deram certo, São Vicente e Pernambuco, foram governadas por mulheres. (RIBEIRO, 2000, p. 84).

Sem a existência de um sistema formal de ensino para mulheres, aquelas que desejavam estudar, ‘optavam’ pela entrada em conventos, que surgiram no Brasil na segunda metade do século XVII, e possibilitavam o aprendizado da leitura e da escrita. Santa Clara do Desterro foi o primeiro convento aqui fundado, em 1678, e ficou conhecido pelos excessos cometidos. O luxo desse convento devia-se ao fato de que

muitas mulheres eram internadas sem nenhuma vocação definida e com pouca idade. Os pais que tivessem gerado muitas filhas trancafiavam a maioria nos conventos, com receio de terem de dividir suas propriedades com os futuros genros. Também era para os conventos que os maridos enviavam suas esposas que os traíam, ou as que eles queriam trair, quando não a assassinavam. (RIBEIRO, 2000, p. 88).

Além de oferecer uma educação formal para as mulheres, os conventos tiveram importância em relação a questões econômicas nesse período, em que não dispunha de agências bancárias. Com dotes e doações acumulados, muitas dessas instituições emprestavam dinheiro aos proprietários de terra, ou seja, para “aqueles mesmos que as haviam trancafiado nos conventos” (RIBEIRO, 2000, p. 88), os quais eram cobrados com juros. Muitos desses proprietários não conseguiram pagar suas dívidas, e acabaram perdendo seus bens para os conventos, fazendo seu patrimônio aumentar consideravelmente e chegando ao ponto em que as freiras vendiam e compravam propriedades, demonstrando que eram ótimas gestoras.

Também a condição econômica das freiras dentro do convento era identificada: aquelas que pagavam para estar ali e estudar, utilizavam véu branco; as mais abastadas utilizavam véu preto. Mulheres mulatas ou negras eram proibidas de frequentar os conventos, sendo somente em 1720 que estas poderiam conviver nesses ambientes, porém apenas como servas. (RIBEIRO, 2000).

Com exceção de algumas freiras, as mulheres do período colonial passaram longe da atividade docente. Quando era permitido alguma forma de educação, essa era voltada para a maternidade e cuidados com o lar. Aquelas que entravam nos conventos, muitas contra a própria vontade, aprendiam a ler e a escrever através de músicas religiosas e orações. Quando sua participação ativa na sociedade era necessária, mostravam-se capazes de ultrapassar a esfera doméstica. Porém, uma história redigida por homens, como comenta Almeida (1998), fez com que muitas dessas mulheres fossem invisibilizadas, tendo poucas informações sobre seus feitos.

O início do período imperial (1822 - 1889) é marcado pelo retorno de D. João VI a Portugal, o qual deixa o príncipe D. Pedro I na colônia, que logo proclama a Independência do Brasil. Esse movimento foi considerado vitorioso para proprietários de terra, defensores do escravismo e também para liberais conservadores. Mesmo com a independência, ainda não existia uma política voltada para a sistematização da educação, apenas algumas soluções de necessidade imediata eram colocadas em prática. (ARANHA, 2006).

No campo cultural tivemos importantes inovações, Aranha (2006) destaca algumas, como a criação da Imprensa Régia (1808); o Jardim Botânico do Rio (1810); a futura Biblioteca Nacional (1810); e o futuro Museu Nacional (1818). Vale ressaltar que esses dois últimos passaram por incêndio em 2018, por falta de políticas públicas que os preservassem.

Os interesses da monarquia elitista dificultavam a sistematização do ensino, pois não se pensava que a educação da população, predominantemente rural, traria algum benefício. Durante o império, podemos identificar três níveis de ensino: o ensino elementar/primário, responsável pelo aprendizado mais básico, como ler e escrever; o ensino secundário, o qual tinha como objetivo a preparação dos alunos para os cursos superiores; e o ensino superior, caracterizado pela presença de pessoas da elite. (ARANHA, 2006).

A educação que poucas mulheres tinham acesso durante o Império, envolvia a habilidade de leitura, porém a ênfase era dada ao aprendizado de prendas domésticas, ou seja, o objetivo dessa educação era a preparação para o casamento. Ainda assim, essa era uma realidade vivenciada apenas por mulheres vindas de famílias com melhores condições de vida. O ensino secundário era realizado em escolas confessionais católicas ou protestantes, que não faziam parte do ensino

público. Para meninas desamparadas ou órfãs, consequência de lutas da Independência, D. Pedro I autoriza em 1825, o funcionamento do Seminário de Educandas de São Paulo. Antes responsabilidade de ordens religiosas, agora a educação dessas meninas se torna responsabilidade do Estado, possibilitando que aprendessem a ler, escrever e também atividades domésticas. (ARANHA, 2006).

Apenas com a lei de 1827 é determinado, pela primeira vez, a regularização de ensino para meninas. A justificativa ainda era atrelada à maternidade e cuidados com o lar, tanto que as professoras dessas alunas deveriam ser de boa índole. (ARANHA, 2006). Porém, eram poucas as mulheres com condições de serem professoras na época, justamente pela restrição existente à uma educação que não fosse voltada estritamente aos afazeres domésticos.

Segundo Uekane (2010), uma série de exigências era imposta para que uma pessoa exercesse o magistério, que inclusive era diferente ao tratar de homens e mulheres interessados na função. Era preciso comprovar capacidade profissional, moralidade e maioridade legal (18 anos completos), tendo a necessidade de realização de exame escrito e oral. Para as mulheres, além do já disposto, precisavam apresentar certidão de casamento, ou atestado de óbito de seu marido ou a sentença de sua separação. A idade mínima aumentava para 25 anos caso fosse solteira, mas se as aulas ocorressem na casa de seus pais, esse último requisito poderia ser alterado. Segundo Rocha (2020), há registros do início da Primeira República, afirmando a necessidade de a mulher apresentar também na candidatura, quando casada, um documento que comprovasse a permissão do marido.

Com um número muito reduzido de mulheres minimamente preparadas para a função, e uma remuneração

não atrativa, em 1832 não chegava a 20 o número das escolas para meninas, considerando todo o Império. Aos poucos essa situação foi sendo revertida, e em 1873, já existiam 174 dessas escolas, considerando apenas a província de São Paulo. (ARANHA, 2006).

Segundo Aranha (2006), o ensino elementar e o ensino secundário eram muito precários. Os professores eram improvisados e incompetentes, e como recebiam salários muito baixos, a docência não era sua atividade principal. Com o objetivo de melhorar o ensino, são criadas as escolas normais para formação de professores. A primeira foi a Escola Normal de Niterói, fundada em 1835, que fechou em 1849 pela pouca procura. Anos depois ela reabre, e outras escolas normais são criadas: em Minas Gerais (1836), na Bahia (1836) e em São Paulo (1846). A duração dessas e outras escolas normais, entretanto, era instável.

[...] falta de recursos, perspectiva política, conhecimento prévio, fraca institucionalização da escola, carreira pouco atrativa, condições de trabalho não condizentes com a função devido à falta de materiais e locais adequados para o funcionamento das escolas se combinam e terminam por definir irregularidades às experiências das escolas normais no Brasil. (UEKANE, 2010, p. 37).

No início, as escolas normais aceitavam somente rapazes, apenas trinta anos depois da Escola Normal de São Paulo ser fundada, a instituição começa a oferecer uma seção exclusiva para receber mulheres. Devido ao magistério possibilitar uma conciliação com suas obrigações domésticas, a mulher começa a perceber que essa poderia ser uma possibilidade de entrada na esfera pública. A figura feminina foi aceita nesta profissão também por estar relacionada

a questões maternais e oferecer uma remuneração baixa. (ARANHA, 2006).

Muitas das escolas normais apresentavam um ensino inferior em relação ao ensino secundário (ARANHA, 2006). Considerando que moças não tinham acesso ao ensino secundário público, sua entrada nas escolas normais poderia oportunizar, ao menos, uma continuação de sua atividade estudantil iniciada no ensino elementar/primário (UEKANE, 2010). Ainda assim, era clara a exclusão das mulheres no âmbito educacional, pois mesmo quando cursavam os níveis de ensino que os homens cursavam, elas não tinham a possibilidade de ingressar em cursos superiores. Esse acesso não era realizado através de diplomas, mas sim através de exames aplicados pelo Colégio D. Pedro II, os quais eram exclusivos para o público masculino.

Consta que a primeira mulher a se matricular na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foi Dona Ambrozina de Magalhães, em 1881. No ano seguinte, mais duas se matricularam – uma delas assistia às aulas acompanhada pelo pai e a outra por uma senhora idosa, o que demonstrava o temor que a emancipação feminina (ou a exposição pública) provocava. (ARANHA, 2006, p. 230).

A educação das mulheres e a feminização do magistério desperta interesse verdadeiro apenas pouco antes da república ser instaurada. Conservadores temiam a queda do sistema patriarcal, utilizando argumentos relacionados ao trabalho doméstico, à maternidade, e até mesmo a uma possível inferioridade intelectual da mulher. Outros relacionavam a necessidade da educação da mulher, com suas funções naturais de esposa e mãe. Os mais inovadores consideravam a educação feminina como aspecto essencial

para a concretização de reformas sociais (ARANHA, 2006). Todos esses argumentos ainda aparecerão durante o período republicano, pois teremos um forte protagonismo feminino na educação, por vezes atrelado aos movimentos feministas.

O período imperial apresenta o início de pequenas mudanças em relação à educação feminina. Mesmo considerando as justificativas simplórias, originárias do sistema patriarcal vigente, a possibilidade de as mulheres terem acesso a algum tipo de educação já representa um avanço importante na história. Seu ingresso nas escolas normais e possibilidade de terem uma profissão, representa um novo campo dominado. Agora a mulher tem a chance de transgredir a esfera doméstica.

Porém, esse novo campo superficialmente dominado estava distante das mulheres indígenas, negras e imigrantes. A educação das meninas indígenas acontecia em meio ao seu próprio povo, sendo vedado seu ingresso no ensino público. À população negra qualquer tipo de educação era negado. As crianças de origem africana, independente se eram meninas ou meninos, já nasciam em meio a um ambiente de luta pela sobrevivência regado de violência. Os imigrantes estabelecidos no Brasil formavam suas próprias comunidades, de acordo com seu local de origem, e formatavam um modelo educacional próprio. Mesmo nesses grupos de japoneses, italianos, espanhóis, etc, havia uma disparidade entre a educação das crianças, sendo que para as meninas era dada ênfase no aprendizado dos afazeres domésticos. (LOURO, 2004).

A implementação do regime republicano no Brasil, em 1889, gera mudanças socioeconômicas pelo processo de industrialização e consequente urbanização, e também pelos avanços tecnológicos em relação aos meios de comunicação.

Concomitantemente, reivindicações de movimentos feministas eclodiram em diversos países nas décadas seguintes, e foram acompanhados por muitas mulheres, instigando a percepção de uma existência desigual entre os sexos. (ROCHA, 2020).

O Brasil, nesse momento da história, aderiu a um projeto de modernização do país, tendo a educação como um dos pilares importantes para sua concretização. Como reflexo de ideais iluministas do passado, é priorizada a educação do homem para seu exercício em diversos âmbitos da sociedade. O ensino primário/elementar público começa a ser fortemente incentivado para a educação feminina, com a justificativa de que a formação da mulher era necessária a fim de melhor servir seu marido e educar seus filhos. (ROCHA, 2020).

Em princípio, caberia à mulher regenerar a sociedade e para isso precisaria ser bem instruída. Mas instruída de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução. Que esta educação se revertesse em benefício da família e não a afastasse daquilo que sempre se deveria constituir na verdadeira essência de sua vida. (ALMEIDA, 1996, p. 73).

As escolas normais, que de início eram tomadas por alunos homens, agora começam a ter o público feminino como maioria. Segundo Almeida (1998), o magistério que já apresentava uma face maternal, tem essa caracterização reforçada devido ao papel social que, ainda, a mulher desempenha nessa época. Daí o estereótipo de que ser professora é considerado uma *vocação*, ou *missão*. A profissionalização da mulher causava desconfiança, mas, bem ou mal, o magistério primário ao qual lhe era permitido a atividade profissional, se apresentava como possibilidade de sustento próprio.

Segundo Louro (2004), esse processo de feminização do magistério não foi um acontecimento exclusivo do Brasil, sendo registrado em vários outros países. É provável que, um dos motivos relacionados, seja o aumento da industrialização e urbanização, que requisitava o homem em outras atividades profissionais.

Diante desse cenário, as escolas normais se apresentam como importantes instituições da profissionalização da mulher. Porém, havia uma grande diferença entre escolas públicas e religiosas. Enquanto a preocupação das escolas públicas era a formação de mulheres de classe popular, as escolas religiosas tinham como objetivo a formação das mulheres da elite. Boa parte dessa feminização do magistério primário se deve ao fato de que as mulheres da classe popular precisavam trabalhar e garantir uma renda, assim boa parte dessas mulheres é que seguiam na profissão. Já as mulheres da elite procuravam essa formação, em sua maioria, para arranjar um bom casamento, sem perspectiva de atuar como professoras. Após a crise econômica de 1930, as filhas de famílias da elite também começam a atuar na profissão, devido à necessidade de auxiliar sua família em questões financeiras. (SILVA; FILHO, 2004).

Também é importante ressaltar que o incentivo, dado pelas próprias autoridades, à educação das mulheres para atuação no magistério, era intencional. Muitas mulheres ficavam sem opções de sustento quando deixadas pelo marido por algum motivo, a extrema pobreza levava boa parte delas a atuarem na prostituição, o que não era bem visto para uma nação que estava no caminho da modernização atrelada à moral. Assim, o magistério primário para as mulheres de classe popular estava, também, relacionado a uma tentativa de solucionar esse problema. (ROCHA, 2020).

Em escolas mantidas por religiosas as posições superiores eram ocupadas por mulheres, as mães. Porém, em qualquer outra escola, apenas homens poderiam estar na função de inspetores e diretores. Por um longo tempo essa hierarquia fica estabelecida.

Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc. (LOURO, 2004, p. 460).

As conquistas femininas por direitos e espaço na sociedade não aconteceram de forma totalmente natural. As mulheres não eram inertes nesse processo. Um exemplo que pode ser citado é a origem dos jornais voltados para o público feminino. Muitas mulheres, inclusive professoras, publicavam textos defendendo a inclusão da mulher em mais campos, a necessidade de mais escolas que atendessem meninas, o direito em atuar profissionalmente com remuneração, entre outras reivindicações. A mulher não mais aceitava a única opção proporcionada a elas, de casamento e maternidade (ALMEIDA, 1996).

Os movimentos feministas, formados inicialmente por uma elite intelectual de mulheres, são reflexos de um descontentamento com o que estava estabelecido, e demonstram que direitos não são adquiridos sem atitudes práticas e conhecimento.

As primeiras mulheres que atuaram como professoras atraíam pensamentos receosos. Isso porque elas precisavam

sair de suas casas para lecionarem, deixando o confinamento que parecia ser o ambiente doméstico. Segundo Kulesza,

Ao sair de casa e se expor ao olhar de estranhos, a mulher das cidades é instada a esconder sua feminilidade, que é assim remetida ao doméstico, lugar reservado para sua realização plena. A professora será pioneira nessa aventura que é também uma incursão pedagógica, civilizadora [...] (2005, p. 2).

Em seu trabalho de 1996, Almeida já tratava sobre a invisibilidade da mulher professora enquanto protagonista do magistério primário. Apesar de estarem à frente da educação das crianças no cotidiano da sala de aula, são ausentes na contação dessa história. Enfrentaram (e ainda enfrentam) acusações em torno do fracasso escolar, como se não fosse culpa da falta de investimentos na educação. Mesmo em condições adversas, sendo alvo de olhares preconceituosos da sociedade, as professoras atuaram com maestria no decorrer da história e se estabeleceram no magistério.

Ressalto aqui o estudo de Rodrigues (2017), que trata sobre escolas rurais de um distrito de nossa cidade, Ponta Grossa/PR, entre as décadas de 30 e 60. Neste trabalho são citadas várias professoras, entre elas a avó de uma das autoras do presente texto. Ao analisar os relatos de registros que inspetores realizavam, podemos fazer algumas observações da realidade enfrentada. Em um desses registros é relatado que D. Cecília Freitas Leal, em 1949, trabalhava como professora em uma casa de família. Família essa conhecida e citada nos registros como os *Antunes*, da qual um dos membros, inclusive, torna-se seu marido futuramente. Essa prática de trabalhar como professora em uma casa de família, atendendo alunos da comunidade próxima, era comum para a época quando se trata da institucionalização da escola gerenciada pelo estado,

mas sem prédio próprio, principalmente ao nos referirmos ao meio rural.

Consta que nesse contexto os materiais são escassos, tendo alguns cadernos, livros, e o quadro que a professora D. Cecília levou consigo de outro local em que lecionava anteriormente. Soma-se também a pouca frequência de seus alunos devido a necessidade de trabalhar na roça e o transporte que muitas vezes era inviável por conta das precárias estradas de terra. (RODRIGUES, 2017).

A professora, nessa realidade, era quem cuidava de todos os detalhes da escola: lecionar, realizar registros, atividades burocráticas e administrativas, limpeza e organização do ambiente, e até mesmo providenciar lanche para seus alunos. O fracasso escolar era evidente, com alguns resultados positivos. Mesmo com todo esse contexto problemático, uma das recomendações do inspetor para D. Cecília, relatada em determinado registro, era o uso de guarda-pó. Esse relato é apenas um exemplo de como o poder público instaurava normatizações no papel, se abstendo durante a concretização do que era proposto, deixando a culpa recair sobre a professora. (RODRIGUES, 2017).

Almeida (1998), elenca alguns mitos que foram criados em torno da feminização do magistério, como por exemplo, o mito de que a desvalorização da profissão é consequência da entrada da mulher nesse campo. Desde o início da profissão no Brasil, enquanto os homens eram maioria, a profissão é desvalorizada. Baixa remuneração, condições ruins de trabalho e pouco prestígio rondavam os professores. Tanto que os professores homens dificilmente tinham essa profissão como sua principal fonte de renda. Na verdade, essa desvalorização do magistério tem mais

questões sociológicas em relação ao objetivo da profissão em si, independente do gênero que a exercesse.

Essas relações possibilitam que o trabalho docente, exercido por homens e por mulheres, na lógica capitalista, sofra um processo de desqualificação que não é diferente das outras ocupações profissionais, notadamente se estas estiverem voltadas para as obras sociais, como temos visto acontecer. Quando qualquer profissão está direcionada para o atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo. As profissões voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico sempre se encontram plenamente qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas. (ALMEIDA, 1998, p. 63).

A autora também ressalta o mito de que a renda recebida pelas mulheres professoras não era significativa. Boa parte das mulheres que buscavam o magistério faziam isso devido a real necessidade em garantir uma renda para sustento de sua família. Apesar da profissão não ser bem remunerada, era a opção mais viável para as mulheres, principalmente no início do período republicano, pois outras profissões como costureira, parteira ou governanta geravam uma renda menor ainda. Além disso, o magistério permitia aprender conhecimentos diferentes das prendas domésticas, o que significava uma oportunidade de equivalência em relação aos homens no aspecto cultural. (ALMEIDA, 1998).

Em pesquisa realizada por Zibetti e Pereira (2010), podemos identificar reflexos do passado na vida das mulheres-professoras. Em entrevistas realizadas com mulheres que atuavam na educação infantil e anos iniciais, foi

evidenciado que a dupla jornada ocasiona uma sobrecarga para a maioria dessas professoras, pois mesmo sendo trabalhadoras na escola, elas ainda são as trabalhadoras do lar, e arcam com a maior parte dos afazeres domésticos e cuidados com a família.

As autoras relatam que o baixo salário também tem suas implicações, pois trabalhando por um período mais limitado, a renda é insuficiente para arcar com as despesas da casa. Mas em período integral, acabam levando trabalho para a casa e acumulando junto ao trabalho doméstico. A maioria dessas professoras não têm condições de manter ajudante remunerada (também mulheres em sua maioria) e quando contam com seus parceiros, estes não dividem as tarefas de forma justa.

A carga horária exaustiva nas escolas, sem tempo suficiente de planejamento para as aulas e elaboração de materiais, acaba obrigando essas professoras a realizarem muitas dessas atividades em casa, tomando parte de seu tempo que deveria ser de descanso e lazer, ou mesmo de estudo para melhoria de sua formação.

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/ as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condição de fazer o mesmo. (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270).

Toda essa sobrecarga vivenciada pelas mulheres-professoras foi intensificada durante a pandemia da COVID-19¹. No início de 2020, o novo vírus fez com que todos mudassem suas rotinas, devido a necessidade de um isolamento social que impedisse a circulação desse vírus. Escolas começaram o ensino remoto emergencial, que entre muitos problemas enfrentados devido a grande desigualdade social presente no Brasil, adoeceu muitas dessas professoras por conta da demanda do trabalho profissional e do trabalho do lar, que começaram a se sobrepor e acontecer de forma simultânea.

Em pesquisa realizada sobre o tempo social de mulheres que atuam como professoras durante a pandemia, é identificado o aumento de horas destinadas às atividades domésticas, principalmente quando se trata das mulheres professoras que são mães. Com mais pessoas em casa, a tendência é que a organização não dure muito tempo: são mais refeições para preparar, mais limpeza dos ambientes, mais tempo necessário para acompanhar as atividades dos filhos. Tudo em meio às inúmeras reuniões da(s) escola(s) fora do horário de trabalho, atendimentos individuais aos alunos e questões burocráticas para serem resolvidas. Em detrimento dessa atenção constante ao trabalho profissional e doméstico, momentos de lazer e autocuidado da mulher foram colocados em último plano. (PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021).

É exigido que “[...] a mulher contemporânea seja bem-sucedida, forte e guerreira” (MACÊDO, 2020, p. 193). Ela precisa realizar de forma perfeita todas as atividades a que

1. A COVID-19 surge ao final de 2019. Em meados de 2020, haviam pessoas infectadas em diferentes países, impactando o Brasil de forma direta ao final de março do mesmo ano. Em outubro de 2021, enquanto o presente texto é escrito, ultrapassamos os 600.000 mortos em nosso país.

se propõe, ou mesmo àquelas tomadas como obrigações. Atualmente, vemos uma atribuição de caráter romantizado na sobrecarga que as mulheres enfrentam, o que apenas aumenta o sentimento de culpa quando não conseguem realizar de forma primorosa suas atividades, seja no meio profissional ou no meio doméstico.

No decorrer da história do Brasil, as mulheres foram ocupando cada vez mais espaços. Ao pensarmos que, por um grande período, a mulher não teve acesso à educação básica, considerada apenas como uma posse do homem, podemos afirmar que tivemos grandes avanços. Hoje, a mulher está presente nas mais diversas profissões, e mesmo com tantos direitos adquiridos através de sua luta, ainda precisa enfrentar condições de violência doméstica, assédio, e olhares tortos para as que ousam negar o que ainda é posto como natural. Estamos em constante estado de atenção, pois caso tentem calar nossas vozes, gritaremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos estar cientes da necessidade de um olhar crítico em nossas percepções em relação às mulheres-professoras, para que as mesmas não sofram com uma realidade que as coloca como não profissionais, ou que sua profissão seja percebida como uma atividade vocacional. Esses estereótipos, construídos no decorrer da história e presentes ainda hoje, não beneficiam essas mulheres em aspecto algum. Pelo contrário: reforçam que sua luta por melhores condições de trabalho não é válida e que o trabalho das mulheres-professoras pode ser pago com seu próprio amor pela profissão. Para uma real valorização dessa profissão em diferentes aspectos, é necessária ciência de

como o processo de feminização do magistério ocorreu, bem como dos formatos de relações de gênero observados em determinados momentos históricos, que se mostram embutidos de interesses e refletem na identidade que a professora carrega atualmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71 - 78, 1996.

_____. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

CENSOS educacionais do Inep revelam mais de 2,5 milhões de professores no Brasil. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206. Acesso em: 13 set. 2021.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

MACÊDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: tecendo sentidos. **Revista do NUFEN**, Belém, n. 2, v. 12, p. 187 - 204, 2020.

SILVA, M. P.; FILHO, G. I. Mulher e Educação Católica no Brasil (1889 - 1930): do lar para a escola ou a escola do lar? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 15, p. 1 - 9, 2004.

KULESZA, W. A. A sedução da professora. *In*: Simpósio Internacional Processo Civilizador, 9., 2005. **Anais [...]**. Ponta Grossa: UTFPR, 2005. p. 1 - 6.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M.; FARIAS, I. M. S. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. **LICERE**, Belo Horizonte, n. 1, v. 24, p. 161 - 194, 2021.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, E. M. T.;

FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79 - 94.

ROCHA, E. P. Feminização da educação: visões do trabalho de professoras na Primeira República. In: ROIZ, D. **As concepções de ensino no Brasil Republicano**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 51 - 69.

RODRIGUES, R. F. G. **A expansão das escolas rurais no distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa – PR (1930 - 1960)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

UEKANE, M. N. “Mulheres na sala de aula”: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na corte imperial (1854 - 1888). **Revista Gênero**, Niterói, v. 11, n. 1, p. 35 - 64, 2010.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 259 - 276, 2010.

CAPÍTULO 10

A CENTRALIDADE FEMININA NA OBRA INFANTIL LOBATIANA

Thaís Correia Arrebola (UEM)

Laís Pacífico Martineli (UEM)

Maria Cristina Gomes Machado (UEM)

INTRODUÇÃO

Para além das características inéditas que Monteiro Lobato (1882-1948) imprimiu na sua obra infanto-juvenil, já amplamente registradas pela historiografia sobre o autor e sua literatura, a centralidade que ele conferiu à mulher no *Sítio do Pica-Pau Amarelo* ainda é pouco debatida¹. Em um contexto social machista, como a dos primeiros anos do século XX, em que a mulher lutava por mais oportunidades, valorização e representação, posicionar quatro mulheres como protagonistas em histórias dedicadas à infância foi um ato extremamente inovador e até revolucionário.

Monteiro Lobato inaugurou, no Brasil, a literatura infantil e ela se distinguia inteiramente dos livros escolares² produzidos nas primeiras décadas do regime republicano,

1. Ler Veloso (2013); Santos (2008;2011), que ao discorrer sobre as personagens principais da obra de Lobato, toca na representação da mulher na obra infantil do autor.

2. A pesquisa de Martineli (2014) elenca os livros escolares publicados no início do século XX.

que serviam como material de leitura para a infância brasileira. Esses livros eram, em sua maioria, moralizantes e cívico-patrióticos, alinhados à educação republicana que exigia um cidadão educado moral e civicamente de forma a legitimar e sustentar o regime política republicano recém instaurado. Ao traçarmos um paralelo entre a literatura infantil de Monteiro Lobato e os livros escolares do início da República, podemos elencar algumas das novidades trazidas pelo autor em sua obra infantil: as narrativas eram lúdicas e apelavam a imaginação infantil, cuja principal função era entreter e não apenas educar; as personagens infantis não eram mais ilustradas como adultos em miniatura, eram livres e tinham vontades atendidas; as características da paisagem brasileira foram valorizadas; a linguagem dos livros era adequada a infância, sem rebuscamentos. Destacamos, dentre as inovações empreendidas por Lobato, o perfil feminino presente em sua literatura infantil, que muito se diferenciava do perfil ilustrado nos livros escolares publicados antes da produção literária infantil lobatina.

A literatura infantil, dentre outras características, assumiu, no Brasil, um caráter educativo. A relação entre literatura infantil e educação é tão tênue que, em nosso país, as primeiras experiências de textos literários infantis surgiram associadas à escola e alinhadas ao projeto educativo da nação brasileira. Por esse motivo, Nelly Novaes Coelho afirmou que “Literatura e Pedagogia, estavam ainda fortemente unidas” (COELHO, 1984, p. 340). Frente a isso, entendemos que a literatura infantil oferece ao historiador, em especial ao historiador da educação, o projeto educacional e pedagógico de um período, a concepção de infância, o tipo de formação que almejam às futuras gerações, as perspectivas do adulto sobre a criança, os conteúdos privilegiados, dentre outras questões.

Pela importância da literatura infantil para explanação da história da educação brasileira e frente ao novo perfil feminino da obra infantil de Monteiro Lobato, nesse capítulo, tomamos as personagens femininas do *Sítio do Pica Pau Amarelo* como temática. Nos propomos a pontuar as características inovadoras das personagens femininas da obra infantil lobatiana, em comparação ao perfil da mulher dos livros escolares publicados nas primeiras décadas do século XX. A questão que norteou esse texto foi: qual o perfil feminino que Monteiro Lobato almejou veicular em suas histórias infantis? Para alcançar o objetivo traçado, o texto foi dividido em duas partes. No primeiro momento, traçando o contexto histórico e educacional brasileiro, apresentamos o processo de elaboração dos livros escolares para infância brasileira e o perfil de mulher neles representado. Na sequência, elencamos as inovações que Monteiro Lobato imprimiu a figura da mulher na sua obra literária infantil, por meio da exposição das características de suas personagens femininas.

O BRASIL, A EDUCAÇÃO E A LITERATURA INFANTIL NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O XX

A transição do regime político imperial para o republicano, em 1889, exigiu a mobilização de todos os setores da sociedade brasileira para a sustentação e legitimação do novo regime, que tinha por lema, a ordem e progresso. Buscava-se criar um consenso dos benefícios da República para a nação brasileira. Esse consenso em torno da ideia de República seria criado por diferentes instrumentos, sendo o principal deles, a educação, sobretudo a instrução primária. Por meio da educação, se prepararia o cidadão brasileiro,

intelectualmente, por meio do ensino dos elementos básicos como ler, escrever e contar, com vistas a formação do trabalhador nacional; moral e civicamente, pelo ensino da disciplina social, dos bons valores e condutas morais e cívico-patriótico, como o amor à pátria, de forma a garantir no povo brasileiro um sentimento de pertencimento ao próprio país; além de preparar o cidadão-eleitor para o voto. Aliás, os debates acerca da organização da escola pública se acirraram, sobretudo por estar previsto na legislação do período que apenas o cidadão alfabetizado poderia votar (MARTINELLI, 2014). Urgia, portanto, universalizar o ensino para que se universalizasse, da mesma forma, o voto.

Foi nesse período, em que a educação adquiriu status de “salvadora e regeneradora da nação” que a produção de livros escolares se difundiu. Os livros para as crianças brasileira, destinados a leitura nas escolas primárias, tornaram-se aliados na legitimação da República, já que, por meio da leitura, educava-se civicamente a criança brasileira, de modo a criar no cidadão, desde a idade escolar, o sentimento e o orgulho de pertencimento a uma nação. Por esse motivo, os autores do período, como Manoel Bomfim (1868-1932), Coelho Netto (1864-1934) e Olavo Bilac (1865-1918) produziram livros escolares com teor fortemente cívico-patriótico e, na maioria deles, ufanista.

Figura 1 – Capa do livro escolar *Contos Pátrios* (1904)

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

O livro *Contos Pátrios*, publicado por Olavo Bilac e Coelho Neto é 1904, é um exemplo de livro escolar para educação moral e cívica das crianças que frequentavam o ensino primário. Tamanho alcance desse livro no período, que ultrapassou a marca de 25 edições pela Editora Francisco Alves. O livro é constituído por 23 contos que em sua maioria valorizam a terra brasileira, seu povo, sua história, e os símbolos nacionais, como a bandeira e o hino nacional. Nele, é possível observar a maneira como a figura feminina foi retratada.

Em linhas gerais, nos contos desse livro em que há personagens femininas, a figura da mulher ou da menina estão sempre associadas ao papel de mãe, esposa e dona de casa e sua atuação é restrita ao ambiente privado/doméstico. Era o homem que cumpria a função de garantir o sustento da família. Enquanto mães e esposas, elas amam seus maridos e protegem seus filhos, como nesse trecho de um conto que antecedeu a partida dos homens de uma comunidade

à guerra: “As mulheres intrépidas, que não haviam querido deixar os maridos, apertavam ao colo os filhos que dormiam [...]” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 10). A mulher era representada como aquela que amava os maridos e protegia os filhos. Além disso, a mulher sempre estava em casa, dedicando-se aos cuidados da família: “A mamãe está com certeza na cozinha” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 133). Sua função era a de garantir o conforto de sua família no seio doméstico.

O sustento familiar era garantido pelo homem, chefe da família, mesmo que esse fosse ainda um garoto. No conto *Um homem*, essa distinção é bem definida. Após a morte do pai, o filho, ainda criança, assume o papel de “homem da casa”:

- Não temos mais ninguém, meu filho! Não temos mais ninguém nesse mundo.

Jorge aprumou o corpo, e, com os olhos enxutos e a bela face tranquila, perguntou:

- E então eu, mamãe? E então eu não sou um homem?

E havia na face e na voz desse menino de dez anos uma tal resolução e uma tal coragem, que a velha senhora, já sem chorar, teve nos lábios um sorriso de orgulho. Beijou a testa do filho. E traçando, com a mão direita, sobre ele, uma cruz, murmurou:

- Tu és um homem, meu filho! Deus te abençoe meu filho.” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 45).

Nesse trecho, distingue-se os papéis sociais do masculino e feminino. A mãe é ilustrada como frágil e está no ambiente privado, em casa. Ela se sente desorientada pela perda do chefe da família, que dirigia a família. Na ausência

do pai, o garoto assume seu papel e passa a orientar a família, reconhecendo que o papel de um homem é o de provedor.

No conto *A borboleta negra* a divisão nos papéis sociais de homem e mulher foram retomados. O conto narra a história de duas crianças, Leonor e Henrique, que saíram de casa para caçar borboleta e encontraram abandonada uma borboleta negra: um recém-nascido, que era negro, embrulhado em flanelas. A menina, ciente de uma mãe nunca deve abandonar um filho, diz: “Não é verdade, mamãe, que não podemos deixar morrer de fome esta coitadinha? Que mãe malvada, mamãe!” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 133). O valor moral que buscaram incutir é que uma mãe nunca deve abandonar um filho, caso contrário, não é uma boa mãe. Uma boa mãe é aquela que cuida, protege e ampara seus filhos.

Ao encontrar a criança abandonada, Leonor e Henrique cumpriram seus papéis:

Leonor, sentada no chão, põe no colo a criatura de pele preta, e começa a embalá-la, já com a seriedade de uma mulher feita:

- Coitadinha! Coitadinha!

Henrique, muito sério, está de pé. Henrique é um homem... Só tem nove anos, mas é um homem! E um homem não deve chorar... (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 130).

Nesse trecho, o instinto maternal de Leonor aflorou. Já Henrique, portou-se como um homem, protegendo o bebê. Os autores do conto delimitaram a função de cada um e incutiram a noção de que o dom maternal é natural a uma mulher. Por outro lado, o homem é o responsável por proteger a mulher e a criança, deve ser corajoso, não pode sentir medo, nem chorar.

Por meio da exposição de alguns dos contos do livro *Contos Pátrios*, podemos afirmar que o modelo de família tradicional que herdamos, desde os tempos coloniais, do patriarcalismo no Brasil, era o defendido nos livros escolares que serviam de leitura complementar nas escolas primárias brasileiras. Dessa forma, ensinavam as crianças que a atuação da mulher era restrita ao seio doméstico e deveria cumprir o papel de mãe, esposa e dona de casa. O amor pelos filhos e pelo marido era um dom natural.

Monteiro Lobato, conhecedor livros escolares que serviam de material de leitura às crianças brasileiras, teceu críticas ao modo como esses livros eram produzidos. Ele entendia que as crianças não tinham nada para ler: “Pobres das crianças daquele tempo! Nada tinham para ler” (LOBATO, 1964b, p. 293). Inúmeros aspectos foram analisados e refutados pelo autor nesses livros: a linguagem rebuscada; a ausência de ludicidade e imaginação; o forte teor moralista e patriótico; a concepção de infância que adotavam, pois as personagens infantis eram retratadas como adultos em miniatura; entre outros. Lobato tomou sua apreciação acerca desses livros como ponto de partida para criar um novo tipo de leitura às crianças brasileiras. Em seus livros, as personagens femininas ganham uma nova roupagem.

DONA BENTA, TIA NASTÁCIA, NARIZINHO E EMÍLIA: AS PERSONAGENS FEMININAS DO SÍTIO

Nesse tópico, exploramos algumas das principais características de cada uma das personagens femininas criadas por Monteiro Lobato para o Sítio do Pica-Pau Amarelo, sublinhando as diferenças entre elas e as personagens dos

livros escolares das décadas iniciais da República. Lobato modificou completamente a forma de ilustrar as mulheres em suas histórias infantis. Elas tomavam a frente, eram livres com suas escolhas, autônomas, geriam e deliberavam, argumentavam, não seguiam as convenções, mas, sobretudo, seus interesses. Com isso, Lobato oferecia aos leitores de seus livros um novo modelo de mulher, refutando o ideal de mulher mãe, esposa e dona de casa herdada do modelo patriarcal de família.

Logo no trecho inicial do primeiro livro da saga do Sítio do Pica-Pau Amarelo, *Reinações de Narizinho* (1931), as personagens que são primeiramente apresentadas são as mulheres que moram no Sítio: Dona Benta; Narizinho; Tia Nastácia e Emília. Lobato descreve as características físicas:

Numa casinha branca, lá no Sítio do Pica-Pau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:

- Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto...

Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas — Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem.

Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos.

Na casa ainda existem duas pessoas — tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. Emília

foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobranceiras tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso Narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter ao lado, nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira (LOBATO, 1986f, p. 5)

Cada uma delas, cumpria uma função no Sítio. Mesmo que Lobato não tenha explicitado suas intenções ao criar essas personagens, nos é permitido afirmar que cada uma delas expressava um projeto por parte do autor, abrindo a elas uma gama de possibilidades de atuação. Para Lobato, ser mulher estava muito além de sua função no ambiente privado. Vejamos o perfil de cada uma delas.

Dona Benta: “Vovó é um colosso! Não há o que não saiba”

Dona Benta era uma avó que tinha apenas a aparência uma avó comum. Porém, de nada ela tinha de corriqueiro. Ela era a dona e administradora do Sítio, papel que raramente era exercido por mulheres no período em que essas histórias foram publicadas. O Brasil era um país eminentemente rural, dividido em grandes propriedades de terra, característica herdada desde os tempos coloniais em que grandes porções de terra eram dadas aos mais influentes, conforme explica Holanda (2014). Nesse cenário, os homens exerciam a função de gerir as propriedades. No entanto, conforme assevera Santos (2008), no *Sítio do Pica Pau Amarelo*, cabia a Dona Benta desempenhar em suas propriedades todas as funções. Para essa autora, posicionar uma senhora idosa como dona e gestora de uma propriedade rural era um “[...] avanço no modo no modo organizacional de vida do Sítio/Brasil, pois neste ambiente rural – que no Brasil da época era marcado

pela forma de organização masculina e patriarcalista” (SANTOS, 2008, p. 54)

Além de dona e administradora, Dona Benta tinha profundo conhecimento científico, seja em história, geografia, física, química, astronomia, gramática, matemática, filosofia. Era, assim, uma intelectual. Isso se justifica pelo fato de Dona Benta ser uma leitora voraz. Sua biblioteca era vasta a ponto de Visconde de Sabugosa torna-se um gênio sabugo de milho após cair atrás da estante de livros de Dona Benta e ficar lá por tempo suficiente para mofar. Apesar de possuir uma coleção, Dona Benta sempre recebia livros pelo correio, o que demonstra que estava sempre atualizada e atenta aos avanços científicos nacionais e internacionais: “[...] ainda recebia, dum livreiro da capital, as novidades mais interessantes do momento” (LOBATO, 1986b, p. 5); “Dona Benta costumava receber livros novos, de ciência, de arte, de literatura. Era o tipo da velhinha novidadeira”. (LOBATO, 1986b, p. 9). Tão grande era o conhecimento da avó que as crianças a consideravam como a mais sábia das criaturas. Nas palavras de Narizinho: “— Só vovó sabe, Pedrinho. Vovó é um colosso! Não há o que não saiba”. (LOBATO, 1986a, p. 64)

Por deter o conhecimento científico, “[...] desempenha o papel de professora [...]” (LAJOLO, 2000, p. 61). Monteiro Lobato entendia, em primeiro lugar, que um professor deveria ser um intelectual, e ter pleno domínio do conhecimento científico. Além disso, para ele, um professor não deveria ensinar conforme o modelo tradicional de ensino, mas das maneiras mais improváveis e divertidas. Segundo Machado (1993, p. 156), essa “[...] forma de Dona Benta ‘ensinar’ é a forma de ensinar concebida por Lobato”. Por meio das aulas no Sítio, ministrada por Dona Benta, Lobato ilustrou seu projeto de educação brasileira, que se alinhava aos ideais

escolanovistas de educação. Além disso, ao fazer do Sítio um espaço de ciência, evidenciava o valor que os conhecimentos científicos tinham para o autor e de como a educação deveria ter por base o ensino desses conhecimentos.

Segundo Martineli (2014), Dona Benta possuía uma prática pedagógica peculiar, centralizando a criança no processo de ensino e aprendizagem. Ela partia do interesse dos alunos; da observação e da experimentação, utilizando os cinco sentidos; utilizava uma linguagem adequada às crianças; ensinava de forma lúdica e prazerosa. Para as crianças do Sítio, que eram os alunos de Dona Benta, a forma que Dona Benta ensinava era a melhor. Pedrinho lamentou ao receber uma carta de sua mãe dizendo que suas aulas voltariam: “Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo”. (LOBATO, 1986g, p. 201). Emília, da mesma forma, aprovava a maneira de Dona Benta ensinar: “O que mais gosto nela é o seu modo de ensinar, de explicar qualquer coisa. Fica tudo claro como água. E como sabe coisas, a diaba! De tanto ler aqueles livros lá do quarto, ficou que até brincando bate o Visconde em ciência” (LOBATO, 1986d, p. 110).

Podemos entrever que um dos motivos de Monteiro Lobato ter colocado a avó das crianças como professora no Sítio foi o processo de feminização do magistério no Brasil. O projeto de universalização da instrução pública primária após a Proclamação da República exigia um maior número de mestres nas escolas, que se multiplicavam. Nesse contexto, as mulheres ganharam espaço enquanto professoras, especialmente no ensino elementar, por terem o dom maternal em sua natureza. Assim, eram consideradas aptas

ao cuidado com as crianças pequenas, tal qual cumpriam no lar doméstico como mães. Elas iriam “[...] representar a mãe educadora responsável pela educação da nação” (NOGUEIRA; SCHELBAUER, 2007, p. 79). Cabe destacar, contudo, que não foram apenas as mudanças sociais, políticas e econômicas brasileiras, tão pouco o dom natural para o magistério, que abriam espaço às mulheres no mercado de trabalho enquanto docentes, mas tiveram papel importante as reivindicações femininas na busca pelos “[...] seus direitos ao exigirem o acesso a instrução e a oportunidade de trabalho remunerado” (NOGUEIRA; SCHELBAUER, 2007, p. 79). Apesar disso, conforme destacamos, Lobato vestiu Dona Benta de características singulares enquanto avó e enquanto professora, distanciando-se desse perfil de mãe educadora vigente no período.

Tia Nastácia: “Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando, de um para outro, ela deve saber”

Por meio da personagem Tia Nástacia, Lobato escancarou a herança escravocrata brasileira. O autor em nada concordava com a literatura romântica e nacionalista, que enfeitava o Brasil de forma a esconder suas mazelas:

Minha ojeriza contra o ‘patriotismo’ e o ‘nacionalismo’ que o Nogueira, o Bilac, o Sura e outros andam a lançar, vem duma coisa orgânica em mim: o “Amicus Plato sed magis amica veritas”. Ponho sempre a verdade no topo. Ponho sempre a verdade no topo – e não há verdade possível em nada visto através dos óculos desnaturados de qualquer apaixonamento – seja patriotismo, nacionalismo, hermismo, civismo, etc. Tudo isso não passa de políticas partidárias, de

que os filósofos naturalmente se afastam.
(LOBATO, 1964, p. 80).

Por esse motivo, seja em sua literatura para adultos, seja na infantil, a verdade prevalecia na obra lobatiana. A verdade, naquele período, era que, mesmo após quatro décadas da Abolição da Escravidão no Brasil (1888), a maior parte dos serviços domésticos era realizado por pessoas negras. Conforme destacou Santos (2011), nas histórias do Sítio, Nastácia sempre é colocada nos espaços em que os serviços domésticos são realizados, como a cozinha, e está sempre realizando alguma atividade doméstica, como nos trechos a seguir: “Tia Nastácia trouxe da cozinha a gamela de massa, para não perder uma só palavra ao mesmo tempo que ia enrolando os bolinhos” (LOBATO, 1986f, p. 50); “A preta vinha entrando com a trouxa de roupa de roupa lavada à cabeça” (LOBATO, 1986f, p. 41). Além disso, sempre vestia um avental, que, era indumentária básica e simbolizava sua função de cozinheira e criada da família: “A negra apareceu na sala, enxugando as mãos no avental” (LOBATO, 1986f, p. 29). Dessa forma, apesar de participar das histórias como membro da família, nunca saiu de sua condição de empregada.

No entanto, Tia Nastácia foi valorizada pelo autor. Ela participava de todos os episódios e aventuras realizadas no Sítio, e tinha sua opinião respeitada. Era braço direito de Dona Benta nos cuidados com o Sítio e com as crianças. Para Santos (2011), entre as duas senhoras existia uma relação de lealdade e intimidade, definida pela convivência, não por laços sanguíneos. O autor não apenas a colocou como um membro da família, mas deu a ela voz, mormente no que dizia respeito a sua sabedoria popular. Enquanto Dona Benta representava o saber erudito, Tia Nastácia representava o saber popular, seja com os contos, as histórias, as anedotas, as superstições, as bobagens, a sabedoria popular.

Sua sabedoria popular era vasta e deu origem a um livro, *História de tia Nastácia* (1937). Nele, Lobato deu às crianças leitoras a oportunidade de conhecerem a sabedoria popular por meio dessa personagem. Pedrinho, curioso para saber o que era folclore, teve uma ideia: “— Uma idéia que eu tive. Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando, de um para outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela” (LOBATO, 1986c, p. 8). Então, foi assim nasceram as *Histórias de Tia Nastácia*. Portanto, por meio da personagem tia Nastácia, Lobato colocou as claras a situação do negro no país, mas, ao mesmo tempo, os valorizou como sujeitos que carregavam a sabedoria popular brasileira, tão cara para esse autor.

Narizinho: “Aquela prima, apesar de viver na roça, estava se tornando mais esperta do que todas as meninas da cidade”

Santos (2008) entendia que Narizinho representava a ética lobatiana. De fato, das crianças, Narizinho era a mais responsável, justa e benevolente do Sítio. Ela era uma solucionadora de conflitos nas histórias do Sítio. Isso pode ser observado, por exemplo, em *Reinações de Narizinho*, quando Narizinho levou Emília ao Doutor Caramujo para curar a mudez da boneca. O médico sugeriu que um papagaio falador, que vivia no Reino das Águas Claras, fosse morto para extrair dele a fala que seria colocado na boneca:

Narizinho, que não admitia que se matasse nem formiga, revoltou-se contra a barbaridade.

— Então não quero! Prefiro que Emília fique muda toda a vida a sacrificar uma

pobre ave que não tem culpa de coisa nenhuma.

Nem bem acabou de falar, e os ajudantes do doutor, uns caranguejos muito antipáticos, surgiram à porta, arrastando um pobre papagaio de bico amarrado. Bem que resistia ele, mas os caranguejos podiam mais e eram murros e mais murros.

Furiosa com a estupidez, Narizinho avançou de sopapos e pontapés contra os brutos.

— Não quero! Não admito que judiem dele! — berrou vermelhinha de cólera, desamarrando o bico do papagaio e jogando as cordas no nariz dos caranguejo. (LOBATO, 1986f, p. 26)

Assim, pelo trecho, nota-se que Narizinho era benevolente e, acima de tudo, justa, não admitindo que uma pessoa inocente sofresse para que outros fossem beneficiados. Outra característica de Narizinho é que ela não era tão impulsiva e sempre pensava antes de tomar alguma decisão. Porém, isso não a impedia de participar das mais diversas aventuras que aconteciam no Sítio. Apesar de centrada, ela se deixava levar pela imaginação, brincava, se divertia, como uma criança deveria fazer. Por isso, não era uma menina que estava sendo preparada para ser dona de casa, esposa, ou mãe, nem realizava atividades consideradas femininas. Dona Benta dava a Narizinho uma liberdade para que a garota fizesse o que desejasse, e essa liberdade não era comumente oferecida às garotas daquele período. A garota era tão livre, que se casou com quem escolheu, um príncipe peixe, o Príncipe Escamado.

Além disso, por meio das aulas e da ação pedagógica de Dona Benta, a avó preparava Narizinho intelectualmente,

a ponto de Pedrinho a considerar mais inteligente que as meninas da cidade: “Aquele prima, apesar de viver na roça, estava se tornando mais esperta do que todas as meninas da cidade”. (LOBATO, 1986f, p. 50). Dessa forma, Lobato buscava mostrar o valor da educação e da ciência, defendia a necessidade de que todas se desenvolvam intelectualmente, incluindo as meninas, que, naquele período, pouco frequentavam as escolas. Por meio de Dona Benta e Narizinho, ratificava sua posição de que a atuação da mulher não deveria se restringir ao lar, dedicando-se integralmente a família. Ao contrário, para ele, a mulher deveria ser educada de forma a contribuir com o desenvolvimento nacional.

Emília: “Viu também que era de gênio teimoso e asneirenta por natureza, pensando a respeito de tudo de um modo especial todo seu”

Emília era a boneca de pano irreverente, intempestiva, espontânea, livre e muito esperta. Fala o que lhe vinha à cabeça. Há quem diga que Monteiro Lobato utilizava-se das falas da boneca para expressar seus próprios pensamentos. Emília era uma simples boneca, inanimada, até que, com a pílula falante, ganhou voz. Ao ganhar voz, recebeu o status de “pessoa”. E era uma pessoa cheia de vontades. Ela se distinguia completamente das bonecas de seu tempo, pois não tinha nada de delicada. Foi feita por tia Nastácia com panos ordinários, olhos tortos, e recheio de macela. Suas atitudes eram, tão pouco, delicadas, como se espera de uma boneca ou de uma menina. A própria Narizinho pontuou suas características: “Viu também que era de gênio teimoso e asneirenta por natureza, pensando a respeito de tudo de um modo especial todo seu” (LOBATO, 1986f, p. 28). Nem mesmo Dona Benta

conseguir conter o gênio de Emília ou torna-la mais refinada, conforme pode ser observado no trecho que segue:

Dona Benta, a senhora me perdoe, mas quem torto nasce, tarde ou nunca se endireita. Nasci torta. Sou uma besteirinha da natureza – ou dessa negra beicuda que me fez. E, portanto, ou falo como quero ou calo-me. Isso de falar como as professoras mandam, que fique para Narizinho. Pão para mim é pão; besteira é besteira – nem que venha da Inglaterra ou dos Estados Unidos. Cá comigo é ali na batata. (LOBATO, 1986e, p.56).

Como é possível observar, Emília era a mais autêntica personagem do Sítio. Era uma figura feminina que rompia com os padrões sociais do “ser mulher” daquele período. Santos (2011, p. 84) explica que esse efeito de narrativa “[...] de atribuir à boneca uma autonomia superior à das outras personagens – deixa a impressão ao leitor de que ela pode muitas coisas além do que podia obter uma mulher real desse período”. Assim, entende-se que Lobato utilizou da condição da boneca de não “ser humana” justamente para possibilitar esse rompimento dos padrões estabelecidos para uma mulher no período. A autora explica que Emília era o oposto de Narizinho, que era uma “menina real”, que obedecia a certas regras de conduta. Emília, por não ser humana, não há necessidade de seguir a essas regras aceitáveis socialmente.

A principal característica dessa boneca era que ela agir por seu próprio interesse e fazia sempre o que lhe dava vontade. Inclusive, assim como sua companheira, Narizinho, se casou. Mas esse casamento foi realizado apenas pelo interesse de Emília em se tornar membro da nobreza. Ela não queria, de fato, se casar, conforme explicado em *Reinações de Narizinho*: “Emília não se mostrava disposta a casar. Dizia

sempre que não tinha gênio para aturar marido, além de que não via lá pelo Sítio ninguém que merecesse” (LOBATO, 1986f, p. 80). Assim, seu interesse no matrimônio era apenas o de receber um título de nobre. Pedrinho e Narizinho enganaram Emília ao dizerem que o Rabicó, porco guloso do Sítio, era um marquês. Emília aceitou se casar com ele para se tornar a marquesa de Rabicó. Além do mais, colocou algumas exigências para esse matrimônio. Ela disse que se casaria, mas que queria continuar morando no Sítio. E foi veemente com seu desejo: “— Não tem mas, nem meio mas! Quem manda neste casamento sou eu. O Marquês fica por lá e eu fico por cá — declarou Emília, toda espevitadinha e de nariz torcido” (LOBATO, 1986f, p. 86). Ao contrário do que acontecia naquele período, em que as mulheres eram educadas ao matrimônio e não tinha opção ou escolha, Emília rompia com as normas matrimoniais ao agir por seu próprio interesse e não por convenções ou por tradição. Com isso, Lobato ironizava o matrimônio nos moldes patriarcais, dando liberdade a personagem feminina de se casar para atender às suas próprias expectativas e realizar seus desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da literatura infantil publicada nas primeiras décadas do século XX, vislumbramos uma ambiguidade do papel feminino na sociedade brasileira. Ao entendermos que a literatura infantil cumpriu, desde os primórdios de sua constituição, um papel educativo, podemos entrever que forma como a mulher foi retratada nos livros infantis do início do século XX evidenciava o modelo de mulher que se almejava às crianças brasileiras do século feminino. Por um lado, uma literatura, utilizada como leitura escolar, defendia que sua função estava atrelada ao lar e a sua família enquanto

mãe e esposa. Por isso, os livros infantis escolares ilustravam as personagens femininas tal qual a exigida pelo modelo patriarcal. Dessa forma, por meio da leitura, buscavam ensinar as crianças leitoras o tipo de mulher que deveriam ser: submissas, donas de casa, mãe corajosas e delicadas, e boas esposas.

Monteiro Lobato, por outro lado, captou, em seu contexto, uma transição no modelo de mulher, fruto de uma sociedade moderna, que exigia maior participação da mulher para além do seio doméstico, sobretudo como trabalhadora, oferecendo sua força de trabalho à indústria em pleno desenvolvimento no país. Dotado de uma nova perspectiva quanto ao papel social da mulher, colocou em suas histórias quatro mulheres como protagonistas, cada uma com suas especificidades: Dona Benta, erudita e administradora de um Sítio, avó e professora; Tia Nastácia, negra, quituteira, empregada doméstica e detentora do precioso saber popular brasileiro; Narizinho, esperta, inteligente, justa, benevolente e, acima de tudo, livre; Emília, espontânea, autêntica, não tinha meias palavras e que lutava pelo que queria. Lobato, por meio das personagens femininas, oferecia as meninas leitoras outros modelos de mulheres, alternativas para o que é ser mulher, diferente da que era comumente ensinado às meninas do período. Com suas personagens, fugiu aos padrões do período. Criou suas personagens mulheres dinâmicas, autônomas, espontâneas, cumprindo papéis sociais antes relegados apenas aos homens, como se vislumbresse uma nova posição, não ainda ideal, que a mulher brasileira alcançaria no século seguinte.

REFERÊNCIAS:

Livros infantis de Monteiro Lobato:

LOBATO, Monteiro. **Histórias do mundo para crianças**. São Paulo: Círculo do Livro. 1986a.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. 2º tomo. São Paulo: Brasiliense, 1964.

LOBATO, Monteiro. **História das invenções**. São Paulo: Círculo do livro, 1986b.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de tia Nastácia**. São Paulo: Círculo do livro, 1986c.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Círculo do livro, 1986d.

LOBATO, Monteiro. **Poço do Visconde**. São Paulo: Círculo do livro, 1986e.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Círculo do livro, 1986f.

LOBATO, Monteiro. **Serões de Dona Benta**. São Paulo: Círculo do livro, 1986g.

Demais referências:

BILAC, Olavo; COELHO NETO, H. **Contos Pátrios**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1929.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise: das origens ocidentais ao Brasil de hoje. 3ª ed. São Paulo: Quiron, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato**: um brasileiro sob medida. São Paulo: Moderna, 2000.

MACHADO, Maria. Cristina. Gomes. **Reinações de um escritor**: Monteiro Lobato. Dissertação (mestrado em Educação)--Universidade Estadual de Maringá, Dep. de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993.

MARTINELLI, Laís Pacífico. **Monteiro Lobato e a educação**: da crítica à produção de uma nova literatura infantil brasileira. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2014.

NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. **Revista HistedBr On-Line**. Campinas, n.27, p.78 –94, set. 2007 - ISSN: 1676-2584

SANTOS, Elisângela da Silva. **Sete personagens lobatianas à procura da nação. Plural**, Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.15, 2008, pp.47-63.

SANTOS, Elisângela Silva. **Monteiro Lobato e suas seis personagens em busca da nação**. São Paulo. Editora Unesp, 2011.

VELOSO, Ana Carolina Siqueira. **Perfis femininos em livros infantis de Monteiro Lobato (1920-1940)**. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CAPÍTULO 11

ENTRE O CUIDADO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA: AS INTERFACES DO COTIDIANO MATERNO NA PANDEMIA DA COVID-19

Fabiane Rodrigues Borges (UTFPR)

Leticia Gonçalves Brambilla Santos (UEM)

Bruna dos Santos (UEPG)

*“A maternidade é uma dádiva maravilhosa, mas não seja de-
finida apenas pela maternidade. Seja uma pessoa completa!”*

Chimamanda Ngozi Adichie

CONTEXTUALIZANDO

A pandemia da COVID – 19 trouxe diversos desafios para a população mundial, todos tiveram que adaptar seu cotidiano dentro das medidas de combate ao vírus. Assim, as esferas sociais, econômicas, políticas e os desdobramentos das áreas da saúde, educação, empresas e demais profissionais se ajustaram à realidade de trabalhos e demais atividades em modo remoto.

Com o cenário emergencial pandêmico, o Conselho Nacional de Educação – CNE estabeleceu a partir da Medida Provisória nº 943, que determina a flexibilização do cumprimento dos 200 dias letivos, desde que se mantivesse a

carga horária mínima anual definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2020). No dia 28 de abril de 2020 o parecer 05/20 possibilitou aos sistemas de ensino estaduais e municipais que perante situações emergenciais poderiam se realizar atividades não presenciais (BRASIL, 2020b).

Nesse sentido, o espaço doméstico familiar foi invadido por mesas de trabalhos, telas substituíram quadros escolares e as reuniões passaram a ser estritamente online. Adultos e crianças começaram a realizar suas atividades, antes distribuídas em diferentes locais, em um mesmo espaço e simultaneamente, o que gerou novas responsabilidades e desafios para as famílias. Assim, as crianças também se tornaram “invasoras” nas reuniões virtuais, bagunças decoram o fundo da tela em videoconferências, gritos e chamados pelos pais ecoam nos microfones, os papéis de trabalho se misturam aos desenho de giz de cera e a tarefas escolares, uma nova realidade se evidencia em meio aos caos da pandemia do coronavírus.

Ressaltamos ainda, que as instituições de ensino superior, programas de graduação e pós-graduação, precisaram reajustar calendários, tecnologias e cronogramas para atender as necessidades das pesquisas e rotinas de laboratórios. Nesses termos, para uma ação universitária efetiva é necessário a formação de quadros competentes com resultados que atendam a demanda social. Silva (2016) afirma que o ensino superior propicia a formação de cidadãos capazes de transformarem o meio em que estão inseridos, iniciando essa transformação pela sua própria vida.

A vida universitária exige de seus estudantes recursos cognitivos e emocionais complexos para atender os desígnios do ensino superior e pós-graduação (NOUGUEIRA, 2017).

Os estudantes de nível superior se encontram em um período crítico de desenvolvimento e formação, com preocupações futuras de nível profissional e pessoal associados às tarefas e desafios da vida acadêmica. Estes estudantes, apesar de se encontrar na fase de vida adulta não são imunes aos impactos do confinamento causado pela pandemia. Ainda, muitos desses estudantes já possuem responsabilidades familiares, como a de cuidado e educação de filhos, intensificados com atividades escolares em meio à pandemia.

Embora as responsabilidades domésticas, cuidado e educação dos filhos sejam de ambos os gêneros é evidente que as mulheres ainda carregam uma carga mais elevada dessas atribuições no cotidiano familiar, reconhecendo que devido à pandemia, essa realidade se intensificou. A desigualdade de gênero na ciência é uma urgência em que a maternidade pode significar um fator limitante na carreira de mães acadêmicas de graduação e pós-graduação, porque tendem a representar desafios ainda maiores aos demais pesquisadores, afinal, é provável que dediquem maior parte do seu dia a educar os filhos e fazer tarefas domésticas, do que a sua pesquisa e formação.

Nessa perspectiva, o estudo parte de mães pesquisadoras e se interessou em promover uma discussão acerca dos impactos na produtividade acadêmica materna de estudantes de pós-graduação, durante a pandemia da COVID-19, em que tivemos de conciliar a nossa formação com a formação de nossos filhos e o cuidado familiar. Para tanto, foi aplicado um questionário via *google forms*, e divulgado nas mídias sociais facebook, instagram, e whatsapp, método que obedece aos critérios de distanciamento social e contempla os objetivos do nosso trabalho.

O GÊNERO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A pandemia evidenciou uma luta histórica, que atinge a meritocracia: a parentalidade e conquista da carreira profissional, desigual, em particular neste trabalho, para homens e mulheres. Assim, como as instituições de ensino podem promover a cultura de que a maternidade não seja impeditiva para o desenvolvimento de estudos e pesquisas?

Dentre os desafios aqui já mencionados, a pandemia nos trouxe os dois lados de uma moeda, o paradoxo entre a dependência da ciência salvacionista e o negacionismo científico. O acesso ao progresso científico, direito de todos, reduziu-se a lacunas entre desigualdades sociais, gênero, novas tecnologias... sendo a questão de gênero, emergente e discutida neste trabalho.

Nesse sentido, um movimento denominado *Parent in Science (PS)* foi iniciado em 2016, já preocupado com as discussões acerca da maternidade/paternidade e carreira, formado por diversas mães e pais que promovem palestras e seminários que visam a discussão sobre o impacto dos filhos nas carreiras. Outrossim, o cenário na pandemia tornou-se consideravelmente único e, sem dúvida, desafiador.

Pensando nisso, entre os meses de abril a maio de 2020, o movimento PS ouviu cerca de 15 mil cientistas, dentre pós-graduandos e docentes pesquisadores, criando um panorama sobre os impactos do momento sobre a carreira desses brasileiros e com centralidade em gênero, raça e parentalidade. Dentre os dados levantados, aparece em evidência a diferença entre os gêneros, pois 18,3% dos homens declaram conseguir trabalhar remotamente na pandemia, enquanto 8% das mulheres. Se esmiuçamos mais os dados, 4,1% das mulheres e 14,9% dos homens com filhos

declararam conseguir, enquanto 18,4% das mulheres e 25,5% dos homens sem filhos.

Nos dados apresentados por PS, em resumo, as mulheres foram as mais afetadas em produções acadêmicas durante a pandemia, sendo mães ou não. Para o movimento

Os resultados aqui apresentados fortalecem a discussão sobre gênero, raça e maternidade como fatores contribuintes para a sub-representação feminina na ciência. Além disso, criam um referencial teórico importante para orientar políticas públicas de auxílio às mães na área acadêmica. A necessidade de ações afirmativas em prol da diversidade e inclusão na ciência torna-se ainda mais evidente durante o período da pandemia (Parent in Science, 2020, p. 13).

Tais levantamentos podem ser reafirmados por nós (autoras) mães e pesquisadoras, que nos encontramos entre essas estatísticas, o isolamento social exigiu e ainda exige a disciplina de corpos, a flexibilização do ensino e o peso da produtividade acadêmica em tempos de pandemia.

Para Silva e Ornat (p. 48, 2021) “Em tempos de pandemia os cuidados e os afetos em torno da vida, tradicionalmente associados com atividades atribuídas às mulheres e, portanto considerados inferiorizados, tornaram-se fundamentais” somos nós, que na grande maioria das vezes, doamos nossos corpos e espaços para garantir o cuidado com o outro, na esperança de manter o vírus longe de nossos lares, e com isso abdicamos ou reduzimos nossas atividades laborais.

MÃES/PESQUISADORAS: AS INTERFACES ENTRE O CUIDADO E A PRODUÇÃO

O estudo segue os pressupostos de uma investigação qualitativa que é caracterizada por envolver uma abordagem interpretativa (DENZIN & LINCOLN, 2006). Sendo assim, é classificada como exploratória e descritiva, sendo que os dados foram coletados com a utilização da ferramenta *Google Forms* e tiveram como objetivo a averiguação da percepção das mães pós-graduandas participantes quanto a sua produção científica durante a pandemia e os desafios enfrentados.

No que se refere ao perfil do nosso público de estudo, vimos que das vinte e cinco entrevistadas via *Google Forms* 56%, ou seja, quatorze delas são jovens na faixa de trinta a quarenta anos, vinte são casadas e 52% possuem um filho, e 44% possuem dois filhos. Dezesseis mulheres têm filhos na faixa de zero a cinco anos e sete entrevistadas com filhos de cinco a dez anos.

Na sequência do formulário as perguntas se constituíam no local que residiam, em áreas urbanas ou rurais, da qual apenas uma mãe/pesquisadora reside em área rural. Contamos com a participação de mulheres dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rondônia. Dezesseis delas estão cursando doutorado, sete o mestrado e duas o pós-doutorado e possuem rede de apoio com o pai da criança e os avós maternos, avós paternos não foram citados e apenas uma mãe/pesquisadora relata não ter rede de apoio.

As questões abordadas a seguir nos trazem reflexões mais significativas quanto a pluralidade de vivências e sentimentos enfrentados por nossas entrevistadas durante o período de isolamento social.

Quando indagadas com a pergunta descritiva: “*Você sentiu que durante a pandemia sua produtividade acadêmica foi afetada? De que forma?*”. As respostas na sua totalidade foram afirmativas, algumas destacam a falta de tempo, concentração, sobrecarga e falta de espaço como dificuldades. Vejamos alguns exemplos:

Sim, o tempo destinado ficou menor.

Sim, foi afetada, principalmente na questão da concentração para as leituras e aulas, diminuição de tempo para estudar e preocupação com outras questões, como ampliação da rede de apoio. (Grifos nossos).

Foi afetada radicalmente! Não consigo tempo e concentração para realizar a escrita da tese.

Sim. Sobrecarga de várias atividades. (Grifos nossos).

Completamente afetada, não somente pelos cuidados com minha filha, mas pelo excesso de trabalho no modo remoto, que geraram muitas questões emocionais. Abandonei minha pesquisa. (Grifos nossos).

Com o regime de ensino a distância/domiciliar os cuidados com a casa, filhos e produção se acumularam, de forma que o tempo e foco para os trabalhos da academia foram reduzidos drasticamente. (Grifos nossos).

Fica perceptível que as atividades domésticas e familiares acabam sendo priorizadas no cotidiano das entrevistadas, pois ser mulher, mãe e pesquisadora é acumular múltiplas tarefas, o que se intensificou em tempos de isolamento social. Na maioria das respostas o tempo que faltou são as horas dedicadas aos estudos e as pesquisas, uma delas deixa claro o sentimento de abandono referenciado a sua pesquisa.

Nesse sentido, fica evidente que o trabalho invisível e não remunerado ainda recai principalmente sobre as mulheres, devido a convenções sociais, sexismo, entre outras discussões, fazendo com que grande parte das horas do seu dia sejam empregadas em um constante planejamento e gerenciamento da vida familiar o que resulta em esforço mental. Para Haicault (1984) a carga mental sentida pelas mulheres nesse contexto é uma constante tensão para ajustar diferentes espaços e tempos em diferentes ritmos e prazos que estão entrelaçados. Mestre et al. (2020) afirma que neste cenário é comum que a produtividade acadêmica sofra uma extrema redução, pois atividades como dar continuidade a leituras, escritas e reflexões profundas e críticas se tornam ainda mais complexas de serem realizadas devido ao cansaço físico e psíquico que nós sentimos com preocupações frequentes, que resultam em vulnerabilidade e podem chegar a bloqueios de processos de estudos como leituras, escritas e também de aplicação de pesquisa.

Além destas implicações, algumas entrevistadas relataram as atividades escolares dos filhos e o tempo de cuidado como obstáculos em sua produtividade durante o período. Destacamos:

- *Muito. Pela falta de tempo para concentrar nos estudos visto a necessidade de dar atenção às crianças e no acompanhamento das suas atividades escolares. Ainda pela conjuntura em que nos encontramos, o isolamento social e a falta de perspectivas futuras relacionadas à política estão em parte afetando meu emocional, o que acaba refletindo nas condições para o bom rendimento intelectual. (Grifos nossos).*
- *Sim. Com o isolamento, toda a parte social e lúdica da criança ficou por conta dos pais. (Grifos nossos).*
- *Sim. Com o ensino remoto, precisei auxiliar mais*

minhas filhas com tarefas escolares. Também precisei redobrar os cuidados com a saúde delas. (Grifos nossos).

- *Sim, tudo ficou mais difícil, sendo mãe, trabalhando, estudando. É muito difícil conciliar tudo.* (Grifos nossos).
- *Sinto a maternidade como um dificultador - quase um impeditivo - para a minha progressão na carreira.* (Grifos nossos).
- *Totalmente! Criança exige atenção, é impossível estudar, ter concentração ao mesmo tempo. E quando dorme, já estou exausta.* (Grifos nossos).
- *Diminui, pois as crianças estando em casa a atenção despendida com elas é maior.* (Grifos nossos).

O período de isolamento social evidenciou uma rotina sobrecarregada, afinal, dentro de casa a todo o momento nossas crianças, independentemente da idade, nos solicitam atenção, visibilidade, cuidado, presença e responsabilidades. Enquanto nossas atividades acadêmicas e de pesquisa, também exigem estudo contínuo e nos impõem prazos e produtividade. Assim, assumimos o compromisso de “dar conta de tudo”, o que requer que diariamente empecilhos sejam contornados e obstáculos superados, podendo ser eles acadêmicos, maternos ou domésticos. Muniz et. al (2020) afirma que é nesse acúmulo de atividades voltadas ao cuidado, a carga não compartilhada ou distribuída de forma desigual que reside a invisibilidade da mulher, e nesse cenário a nossa discussão se torna ainda mais forte e necessária.

A maternagem é estruturada em uma concepção de devoção e dedicação exclusiva que acontece da mãe para o filho, o que representa uma idealização da maternidade, que não se limita apenas ao amor, cuidado e felicidade, quando na realidade, o maternar também gera um acúmulo de tarefas resultando em cansaço e exaustão para realizar outras

atividades além do cuidado. Observamos nas respostas das entrevistadas que o cenário pandêmico e isolamento, intensificou esses aspectos referentes ao acúmulo de tarefas do maternar, o que causou uma baixa na esfera profissional das mães pesquisadoras, como afirma Muniz et. al. (2020).

Nessa perspectiva a pergunta *“Suas horas dedicadas à pós-graduação foram reduzidas durante a pandemia?”* reafirmam a realidade apresentada nas respostas descritas acima pois, 80% das entrevistadas declaram que sim, enquanto 12% declaram que as horas não dedicadas à pós-graduação foram mantidas. No entanto, ressaltamos que apenas 4% das entrevistadas declararam que não possuem rede de apoio alguma, outras 92% contam que possuem algum apoio, seja do pai, dos avós ou de cuidadoras remuneradas, o que justifica a possibilidade de manter as horas dedicadas à pós-graduação de 12% das entrevistadas e 4% que não possuem crianças em casa.

Assim refletimos sobre a responsabilidade coletiva que é a educação, pois todos que convivem ou possuem alguma relação com a criança, seja afetiva ou profissional, estão engajados no desenvolvimento e cuidado, na maioria das vezes como forma de auxílio à mãe, porém esta responsabilidade é coletiva e não essencialmente materna. No atual cenário, em que o distanciamento social é necessário, acaba limitada às possibilidades de apoio que as mães pesquisadoras possam receber. De toda forma, mães pesquisadoras tendem a correr algum risco, seja ele de sobrecarga, de exposição ao vírus devido a abertura para convivência com algum apoio externo, ou de não cumprir seus prazos e suas pesquisas.

Nessa perspectiva, o próximo questionamento retoma as reflexões já mencionadas: *“Sua produtividade tem condições de igualdade se comparada com a de homens, pós-graduandos com filhos?”*. As respostas a essa questão são majoritariamente

não (80%), talvez (12%) e sim (8%), o que repercute além da maternidade, problematizando cargas de trabalhos exaustivas, muitas vezes além das pesquisas, em um modo de conciliar carreira profissional e familiar. Há de se mencionar que a pandemia exacerbou a desigualdade de gênero, de um modo anti-maternal, exigindo uma integração harmônica entre o profissional, pessoal e maternal, culminando em um conflito das mulheres consigo mesmas (CORREIA, 1998).

Em um último momento, a questão final sugere que as mães/pesquisadoras descrevam cinco sentimentos que sintetizam a vida acadêmica durante a pandemia, na qual percebemos durante as respostas a dificuldade em resumi-los, muitas vezes acompanhados de relatos como, por exemplo:

- *Sentimento de culpa, de necessidade de estar sempre atrasada com as atividades, de não estar dando conta, de deixar as crianças de lado, e de pensar se realmente esse seria o momento de fazer o mestrado. Questiono e penso em desistir muitas vezes, por não conseguir me dedicar mais.* (Grifos nossos).
- *Eston exausta. Preciso finalizar a tese e não tenho tempo para dormir, e isso me deixa ansiosa. Sinto que todo meu esforço não vai dar em nada.* (Grifos nossos).

Esses e outros sentimentos descritos nos permitiram agrupar em uma nuvem de palavras, a qual realizamos a unitarização descrita pela análise textual discursiva (ATD), sendo a definição desta como “ [...] interpretar e isolar idéias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 123).”

Para tanto, das falas surgiram as categorias, aqui definidas como sentimentos, que emergem nas descrições de

forma polissêmica e estão organizadas na nuvem de palavras abaixo, sendo as palavras em destaques as que exibiram com maior frequência no discurso.

Figura 1: Nuvem de sentimentos acerca da vida acadêmica de mães/ pesquisadoras durante a pandemia.

Explicitamente, a culpa, o cansaço, a frustração e a desconcentração surgem como sentimentos comuns as respondentes, resultantes do movimento psicológico, social e cultural que conflitam na adaptação do eu, ora perdido em meio ao caos perpassado. Destacamos como a diversidade de pensamentos, de campos científicos, de saberes, de origens institucionais, de vínculos empregatícios ou da falta deles, de regiões, de raça, de classe, de opção, se expressaram e resumiram comumente.

Além do já mencionado, sentimentos como ansiedade, medo e tristeza também se unitarizaram de forma recorrente, de forma a designar sentirem-se penalizadas e inseguras, além de todo o contexto pandêmico. É interessante observarmos que de forma quase imperceptível estão descritas a esperança e dedicação, mas não menos importante, pois mesmo com as dificuldades vislumbramos um cenário diferente, distante

e utópico criado por nós mesmas, em nossos desejos de sermos, sempre, o que a sociedade nos exige, aquela que suportam e conseguem lidar com tudo!

Em suma, os questionamentos apontam o que intimamente sabemos, vislumbramos soluções e reconhecemos o quanto as experiências vivenciadas propiciaram nosso empoderamento, para que possamos continuar enfrentando as situações embasadas no conhecimento científico e certas de nossa transformação e decisão. Dias **mulheres** virão!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das características em comum do maternar, cada mulher tem sua singularidade e desafios próprios do cotidiano, por isso ao refletir sobre maternidade temos o cuidado de observar as pluralidades e variados contextos em que as experiências ocorrem. Nossas vivências e angústias foram inspiração para este estudo, os resultados nos mostram que não estamos sozinhas, que mães pesquisadoras por todo o Brasil, compartilham das labutas que é conciliar o maternar com pesquisa, atrelado às tarefas domésticas e gerenciamento familiar.

Concordamos com Oliveira (2020) ao afirmar que “refletir a espacialidade cotidiana na visão da mulher-mãe traz a maternagem para o debate teórico e político por acreditar que a ‘teoria’ surge da vida e que o ‘pessoal é político’” (p.154). A pesquisa problematiza o trabalho intelectual das mães em condições de distanciamento social em razão da pandemia, permeando a discussão sobre a conciliação da maternagem com o trabalho remoto de acordo com suas novas exigências em meio a incertezas, porém convidamos vocês leitores a refletirem: Essas condições são exclusivas da pandemia?

Muniz et al. (2020) afirma que não, ainda ressalta que a reflexão sobre esse momento não está deslocada da realidade que se produz, para a autora basta relacionar os modos de vida a forma que nos organizamos socialmente e veremos que a pandemia apenas potencializou as experiências de mães pesquisadoras. A evidenciação dessa realidade levou a se pensar no cotidiano regular sobre a maternidade e sua invisibilidade, principalmente na esfera acadêmica.

O campo acadêmico é indiferente a realidade materna, o que torna invisível os aspectos do cuidar como a necessidade de administrar a rede de apoio, se existir, gerenciamento alimentar, atendimento especializado, acolhimento, além dos imensuráveis desafios diários que envolvem a criação dos filhos em diferentes faixas etárias. Nossos corpos estão esgotados física e emocionalmente, antes mesmo de iniciar a primeira leitura, por isso sentimos que “abandonamos” nossa pesquisa como relatado nesse estudo, porém nós, mães, estamos reinventando e possibilitando modos de pesquisar.

Embora haja o sentimento de baixa produtividade, a pesquisa identifica produção de conhecimento, ou seja, estamos caminhando, talvez a passos lentos, mas caminhando. Com esses apontamentos em tempos de adversidade, queremos reivindicar que a maternidade seja uma luta política e de todos, promovendo que o meio acadêmico reconheça as interfaces do matinar acolhendo as pesquisadoras, sem romantizar a sobrecarga, mas abrindo espaços e narrativas para discussões que reflitam o que significa ser mãe, não como padrão, mas um processo que envolve questões sociais, culturais e históricas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Medida Provisória nº934 de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 abril de 2020. Seção 1- Extra, p.1. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>> Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 9/2020, 28 abr de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 abr de 2020. Seção 1, p.32. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 ago. 2021b.

CORREIA, M. J. **Sobre a maternidade**. Análise Psicológica (1998), 3 (XVI): 365-371.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HAICAULT, M. La gestion ordinaire de la vie en deux. **Sociologie du Travail**. Barrière. nº3-84, 1984. p. 268-277.

MESTRE, S. O.; LOVATO, I. M.; LOPES, A. G.; AZEREDO, E. P. B. Maternidade e produção acadêmica na quarentena: experiências e reflexões de mães sociólogas. In: MARCHAND-SOUTO, A. S.; GALVÃO, E.; FERNANDES, M. (Orgs.). **Mulheres cientistas e os desafios pandêmicos da maternidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 86-99.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

MUNIZ, A.W.R.; DIAS, F. S.; BASTOS, K. O.; PORTO, R. M. Será mesmo sobre a pandemia? Caminhos possíveis para mães pesquisadoras. In: MARCHAND-SOUTO, A. S.; GALVÃO, E.; FERNANDES, M. (Orgs.). **Mulheres cientistas e os desafios pandêmicos da maternidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 100-113.

NOUGUEIRA, M. J. Saúde mental em Estudantes do Ensino Superior: Fatores Protetores e Fatores de Vulnerabilidade. (Tese de Doutorado)

não publicada). **Universidade de Lisboa**, Portugal. 2017. Disponível em: < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf> Acesso em: 21 ago. 2021.

OLIVEIRA, A. L. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de Covid-19. **Tamoios**: São Gonçalo-RJ. v. 1. Especial COVID-19. 2020. p. 154-166.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica durante a pandemia**: Efeitos de gênero, raça e parentalidade. Levantamento realizado pelo Movimento Parent in Science durante o isolamento social relativo à Covid-19, 03 de julho de 2020. Disponível em: <https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true>. Acesso em: 15 set de 2021.

SILVA, E. A. Gestão do ensino superior em Angola. Realidades tendências e desafios rumo a qualidade. **Ed. Mayamba**. Luanda. 2016.

SILVA, J. M ; ORNAT, M. J.CASA, CORPO E AMOR: desafios à imaginação geográfica no Brasil em tempos de pandemia. In: VÁSQUEZ, G.G. H.; SILVA, J. M.; WOITOWICZ, K. J. (Orgs) .**Vivências de mulheres no tempo e espaço da pandemia Covid-19**.Curitiba: CRV, 2021. p. 45-70.

CAPÍTULO 12

OS DESAFIOS PROEMINENTES DA PESSOA COM AUTISMO E SINDROME DE ASPERGER NO SÉCULO XXI E O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO SUPORTE FAMILIAR E EDUCACIONAL

Mary Ane Aparecida Gonçalves (UTFPR)

Cleuci Mara Barbosa Martins (SME/PG)

Elaine Vaz Ribeiro de Camargo (SME/PG)

*“Não trocamos nosso filho excepcional por nenhuma
fortuna deste mundo, mas daríamos toda a fortuna
do mundo para evitar que alguém tenha um filho
excepcional e para que, caso o tenha, não sinta as
limitações legais e sociais que sentimos até hoje”.*

*Dr. José Justino Figueira Alves Pereira
(Fundador da APAE)*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo trataremos uma discussão sobre a importância do atendimento neuropsicopedagógico clínico e sua concomitância entre a escola, a família e metodologias consulente nas escolas regulares, que apresentam em seu

perfil uma sistemática organização para uma proposta de Educação Inclusiva.

Sabemos que os sujeitos envolvidos nessa sistemática se defrontam com desafios no processo de ensino-aprendizagem ao receberem um aluno com necessidades educacionais especiais, sendo assim necessitam repensar suas metodologias e ações evidenciando o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Neste movimento, tomou vulto à luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. A escola regular deve adotar uma nova postura, propondo no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas.

Nesse contexto, propõem-se um debate e uma reflexão sobre a legislação dos direitos das pessoas com deficiência, enfocando os documentos internacionais sobre pessoas com deficiência nas últimas décadas, a fim de fornecer mais informações sobre a dinâmica do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência e seu apelo moral pela integralidade no processo de inclusão.

OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, O DESAFIO PEDAGÓGICO E FAMILIAR

Ao analisar a legislação internacional e as diretrizes mais importantes no que diz respeito às pessoas com deficiência,

é possível retratar uma mudança sociopolítica ao desdobrar a agenda da dimensão histórica dos acontecimentos decisivos.

O exame da legislação internacional recente com respeito às pessoas com deficiência fornece um contexto histórico para os desenvolvimentos atuais no contexto da deficiência e a inclusão total, concedendo os direitos humanos como seu fundamento moral e legal.

De acordo com a UNESCO (1998) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, foi o primeiro documento de aplicação global a afirmar que todos os seres humanos têm direito aos direitos inerentes, imutáveis e inalienáveis e à dignidade humana; como tal, constitui a base fundamental para o desenvolvimento dos direitos das pessoas com deficiência. Afirma:

“Todos têm direito a todos os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, como raça, cor, sexo, idioma, religião, política ou outra opinião, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou outro status.”

O único substituto prático para sua pátria perdida tornou-se o campo de internamento. O totalitarismo revela uma crise de direitos humanos causada por “uma nova situação política global” (ARENDT, 1976, p. 297).

Arendt explica, mas a solução para esta crise não é óbvia:

Esta nova situação, em que a “humanidade” tinha efetivamente assumido o papel outrora atribuído à natureza ou à história, significaria, neste contexto, que o direito de ter direitos, ou o direito de cada indivíduo

de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela humanidade. em si. Não é de forma alguma certo se isso é possível. (ARENDT, 1976, p. 298).

Assim como os educadores não estão preparados para receber em sua classe de ensino regular um aluno com asperger ou autismo, nenhum pai ou mãe estão. Ambos são pegos de surpresa e enfrentam desafios, aprendem na sua prática a como agir, tanto nos cuidados fisiológicos, como na inserção social, nesse contexto entram em níveis de estresse e entram em conflitos na hora da melhor escolha para seus filhos.

Os níveis de estresse parental entre pais de crianças com síndrome de Asperger em comparação com pais de crianças com autismo são desconhecidos da população em geral. Existem níveis significativamente elevados de estresse parental em pais dessas crianças.

Além disso, de acordo com Mori et al. (2009) pesquisas demonstram que os níveis totais de estresse parental são significativamente maiores em pais de crianças com síndrome de Asperger do que em pais de crianças com autismo.

De acordo com estudos realizados por Howlin e Asgharian (1999) como parte de uma pesquisa mais ampla com pais de crianças com transtornos do espectro autista no Reino Unido:

As experiências diagnósticas de 614 pais de crianças com autismo e 156 com síndrome de Asperger foram comparadas. Embora as idades das crianças nos dois grupos fossem muito semelhantes no momento da pesquisa, os pais de crianças que receberam o diagnóstico de síndrome de Asperger tiveram atrasos significativamente maiores e maior frustração na obtenção do diagnóstico do que aqueles com

uma criança com autismo. No ‘grupo com autismo’, a idade média quando o diagnóstico foi confirmado era de cerca de 5,5 anos; no ‘grupo Asperger’, 11 anos. Os pais de crianças com diagnóstico de autismo estavam geralmente cientes dos problemas no desenvolvimento de seus filhos aos 18 meses de idade; no grupo Asperger surgiram preocupações mais tarde, por volta dos 30 meses de idade. As preocupações iniciais em ambos os grupos giraram em torno do desenvolvimento social anormal, mas os pais de crianças com síndrome de Asperger eram menos propensos a ter notado problemas de comunicação. Comportamentos estereotipados ou repetitivos não foram proeminentes nos primeiros anos em nenhum dos grupos.

As implicações práticas do diagnóstico tardio, especialmente no caso de crianças mais capazes com síndrome de Asperger são atrasos no desenvolvimento socio-cognitivo e transtornos emocionais coletivos oriundos da frustração da criança e da família.

Desde 2006, o direito à educação inclusiva tem sido de fato um direito humano legalmente justificado, mas permanece uma questão em aberto se a educação inclusiva, ou seja, a prática de ensinar todos os alunos em uma classe, também é um direito humano moral bem justificado (GORDON, 2013).

Vários desafios estão no caminho. Os estados estão enfrentando custos muito altos e sérios problemas que os desencorajam de renovar sua infraestrutura educacional, desde a pré-escola até a educação de adultos. Fazer tais mudanças requer a contratação e mobilização de pessoal especialmente treinado, bem como o fornecimento das instalações adequadas necessárias para a inclusão total. O

aspecto social da Educação inclusiva preocupações pais autônomos decisão fazer no escolhendo a forma particular de educação que desejam para seus filhos (PETERS; DEN DULK e DE RUIJTER; 2010).

Na prática real, alguns dos pais acreditam que é mais benéfico para seus filhos com necessidades especiais frequentar escolas especiais. Neste contexto, ainda é debatido se todas as escolas especiais devem ser fechadas e se os alunos com todos os tipos de deficiências severas ou múltiplas devem ser incluídos, sem exceção, nos sistemas regulares de ensino. Além disso, resta saber se a educação inclusiva é de fato totalmente benéfica - por exemplo, com que diz respeito para real aquisição do conhecimento para ambos os alunos com e sem deficiências. Isso, é claro, depende de um “raciocínio” substancialmente alterado por membros de sociedades específicas (GORDON, 2013).

Ainda nesse contexto é imprescindível elencar a Declaração de Salamanca e a Estrutura para Ação em Educação Especial (MEC, 2021) que proclama que a inclusão poderia ser lucrativa para a sociedade na medida em que ajudaria a desenvolver uma “sociedade mais voltada para as pessoas” que, por sua vez, apoiaria todos os seus membros.

Porém, na realidade, os pais geralmente desejam a melhor educação possível para seus filhos não deficientes, para que possam ter excelentes chances em um mundo extremamente competitivo no mercado de trabalho. Todos os pais esperam que seus filhos possam receber a melhor base disponível para sua vida futura, sem desacelerar o processo de aprendizagem por meio da escolarização inclusiva (PETERS; DEN DULK e DE RUIJTER; 2010).

Resta saber se a educação inclusiva algum dia será universalmente aplicada na prática. Neste ponto, estamos

longe do objetivo, no entanto, a educação inclusiva tem o potencial de influenciar positivamente as sociedades futuras no que diz respeito ao tratamento de pessoas com deficiências, promovendo ainda mais a amizade - incluindo as relações sociais relacionadas a sentimentos de afeto e empatia, bem como amor e reconhecimento social, que, em geral, não pode ser legalmente exigida (GORDON, 2013).

O processo de aprendizagem nas demandas escolares devidamente articulado com o contexto familiar e escolar nos aponta um dos caminhos mais adequados para a construção de conceitos das crianças com necessidades educativas especiais, sendo a aprendizagem uma ferramenta para a construção de significados nas diferentes áreas do currículo; bem como a sua apropriação.

A teoria orienta a ação, entendida como transformação da realidade e a prática reorienta a teoria quando refletida, fazendo-a avançar e progredir. Desta maneira, o atendimento neuropsicopedagógico clínico é essencial para a sondagem, entendimento e investigação para traçar prognóstico visando a evolução e superação de dificuldades emergentes no contexto escolar e familiar.

Se incorporarmos de forma mais efetiva as sessões terapêuticas no contexto neuropsicopedagógico clínico, a rotina de vida diária no contexto escolar e núcleo familiar em que o consulente vivencia sua historicidade; estaremos potencializando as possibilidades de aprendizagem do currículo escolar adaptado dando respaldo para possível superação de limitações e preconceitos as diferenças.

Esse investimento no prazer e criação das crianças e dos adolescentes, das suas necessidades no processo de conhecer e criar possibilidades de conhecimento leva a superação de desigualdades numa pedagogia realizadora de

identidades inclusivas. Percebemos que o sujeito aprende e adquire competências participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos e escolhendo procedimentos para atingir seus objetivos. Nessa visão os alunos incluídos nas escolas regulares mesmo com diagnósticos definidos, não são passíveis de desenvolvimento; são concretamente envolvidos em uma experiência educativa em que o processo de conhecimento está integrado à prática.

Com as mudanças que nos deparamos na sociedade contemporânea não podemos mais aceitar metodologias ultrapassadas que não levam em consideração a experiência vivenciada no cotidiano, nem a afetividade, nem a relação interpessoal entre os pares e o mágico processo de aprender a aprender no contexto escolar e familiar; concomitante com a terapêutica do atendimento neuropsicopedagógico clínico.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E UMA BREVE CONSIDERAÇÃO METODOLÓGICA ENTRE ESCOLA – FAMÍLIA – NEUROPSICOPEDAGOGO CLÍNICO

Este tópico pretende em sua fundamentação discutir e analisar a contribuição do atendimento neuropsicopedagógico clínico dentro de um prognóstico real e delimitador de ações e metodologias no processo ensino-aprendizagem no contexto da escola regular em conjunto com equipe multidisciplinar e profissional habilitado para o desenvolvimento neuropsicossocial das crianças incluídas e diagnosticadas com alguma necessidade educativa especial; bem como refletir a importância da participação entre família, escola, metodologia e aprendizes dentro de uma Educação Inclusiva de maneira efetiva nas escolas regulares.

A proposta pretende discutir a relação entre teoria e prática, currículo e metodologias baseadas em condutas neuropsicopedagógicas, entre pais, gestão escolar, equipe multiprofissional, professores, tutores e professor de atendimento educacional especializado nas classes de atendimento Multifuncional (SRM) de crianças incluídas no processo de apreensão do conhecimento na escola regular e superação de seu diagnóstico para que os mesmos possam dentro de suas limitações intelectuais, sociais, biológicas e de rotina de vida diária assumir em conjunto com a sua família, neuropsicopedagogo e escola uma postura emancipatória para que tenham uma perspectiva de futuro positiva e adaptativa ao que a sociedade exige dentro de uma qualidade de vida transformadora e de constante melhora de sua conduta.

Desta maneira percebe-se nesse trabalho a abordagem qualitativa, porque existe a relação entre a realidade e o sujeito da pesquisa, ou seja, os dados são coletados na realidade familiar, escolar e dentro do atendimento neuropsicopedagógico em sessões específicas com o consulente de maneira individual e terapia familiar.

Segundo Oliveira (1997, p.117)

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Com a verdadeira importância o plano de intervenção, o relato, as sessões de atendimento em grupo e individual favorecem a expressividade, sendo um espaço do exercício da relação afetiva entre o consulente, o profissional habilitado e as reações estabelecidas com o social e com objetos. O atendimento neuropsicopedagógico clínico envolve em seu processo de ações; a psicologia, a neurologia e a pedagogia.

Na psicologia dentro de seus aspectos emocionais e de construção de identidade; na neurologia abrange o entendimento e funcionamento do cérebro dentro sua estrutura e como esse cérebro dentro de suas especificidades processa a aprendizagem e no campo da pedagogia; quais encaminhamentos pedagógicos, qual metodologia se pretende utilizar no âmbito escolar para que realmente se efetive a aprendizagem e ocorra a superação das dificuldades. A ludicidade, o respeito à subjetividade, os encaminhamentos propostos em cada sessão contribuem decisivamente na construção do conhecimento e a superação de demandas negativas oriundas de sua história acadêmica escolar; através de brincadeiras e jogos simbólicos, mais do que qualquer outra atividade a criança conquista o domínio sobre o mundo externo.

Vemos então; que o Neuropsicopedagogo Clínico dentro da classe regular e o professor da sala multifuncional com seu trabalho com atendimento educacional especializado é a ponte que liga o consulente ao real aprendizado e suas especificidades; pois não só busca soluções para as problemáticas de aprendizagem na escola, mas de modo especial realizavam um trabalho com os pais e a realidade desses educandos, para que juntos possam realizar esse aprendizado com sucesso, através do aconselhamento da família e prevenção de problemas maiores, visando assim

diminuir as problemáticas presentes e evitando que os mesmos se desestimulem ou percam o objetivo da superação.

Num primeiro momento fizemos levantamento sobre o panorama do processo de ensinagem no contexto escolar enfatizando a articulação entre as metodologias adaptadas para que o conteúdo do planejamento fosse trabalhado com todos os educandos. Pudemos constatar que a escola trabalha muitas vezes de forma a não valorizar o tempo determinado de cada educando principalmente dos alunos com necessidades educativas especiais e que pouco se tem investido na formação em serviço dos profissionais envolvidos com essa demanda.

Por conseguinte, é preciso considerar as diversas situações em que a aprendizagem se manifesta, de acordo com suas necessidades básicas, inclinações e anseios. Para além da dimensão cognitiva, deve-se almejar a totalidade do sujeito, propiciando condições para seu crescimento e melhoria como pessoa tanto na escola como em seu ambiente familiar e de inclusão social numa real acessibilidade.

A Neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que interage de modo coerente com outros conhecimentos e princípios de diferentes partes das Ciências Humanas: psicológicas, pedagógicas, sociológicas, antropológicas, entre outras, desconstruindo o fracasso escolar, entendendo o erro apresentado pelo indivíduo no processo de construção do seu conhecimento, da aprendizagem significativa e suas interações como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas para a adoção de condutas de ensino e de aprendizagem requer uma ação interventiva, pois, como pode o educando com dificuldade, trabalhar conteúdos que outrora nunca vistos se tornando desinteressante a ponto de uma formiga no canto superior da sala fazer toda a

diferença em uma aula expositiva e sem valor algum para seu aprendizado.

O ato de aprender é um ato complexo, não envolve somente a questão de memorizar os conteúdos, é muito mais do que isso; aprender envolve emoção, interação, alimentação, descanso, motivação entre outros. Permite um melhor entendimento da aprendizagem e consequente aprimoramento dos encaminhamentos metodológicos.

A aprendizagem humana necessita de diferentes olhares da escola para o sujeito cognoscente, pois, cada indivíduo tem maturação biológica diferentes estratégias para facilitar o raciocínio. As ferramentas utilizadas para o desenvolvimento da criança fazem toda diferença no ato de aprender ter conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem pode ajudar o professor a distinguir as diferenças e permite traçar o processo de intervenção sabendo diferir os rótulos, estigmas até exclusão proporcionando novas relações entre o aprender, o aluno e a escola.

Desta forma, o profissional da Neuropsicopedagogia assume papel de importância na abordagem e solução do problema da dificuldade de aprendizagem na fase de alfabetização. Como aprender a ler é para a criança enfrentar novos desafios em relação ao conhecimento linguístico, esta tarefa se torna complexa exigindo um trabalho de equipe multidisciplinar cujo objetivo é identificar quais as causas das dificuldades de aprendizagem onde a etiologia da problemática pode ser fundamentada nos vários tipos de transtornos biopsicossocial e sócio familiar.

Para iniciar o diálogo, é necessário que ter em mente que o termo Neurociências significa “ conjunto de ciências fundamentais e clínicas que se ocupam da anatomia, da

fisiologia e da patologia do sistema nervoso (DINIZ; DAHER; SILVA, 2008, p. 154)”.

Outra denominação de Neurociências que merece destaque nos diz que o termo representa uma grande “congregação multidisciplinar e sistêmica de conhecimentos, onde os avanços da Neurologia, da Psicologia e da Biologia - referentes aos estudos do cérebro - nos elucidam sobre os aspectos fisiológicos e bioquímicos relacionados ao seu funcionamento (BEAUCLAIR, 2014, p.24)”.

Conforme a afirmação acima, podemos que inferir que o profissional que se utiliza como objeto de estudo diretamente a Neurociências deve se apropriar dos conhecimentos sobre a estrutura, o funcionamento e das doenças adquiridas pelo sistema nervoso como forma de estudar, avaliar, diagnosticar, intervir e pesquisar sobre as particularidades do cérebro, a aprendizagem e os transtornos advindos do não funcionamento harmônico da estrutura psíquica e a sua relação com o cérebro.

Cabe mencionar que segundo as pesquisas das neurociências, o consulente ao aprender necessita que: “Ocorram modificações permanentes nas sinapses das redes neurais de cada memória e, para a evocação de uma memória, é necessária a reativação das redes sinápticas de cada memória armazenada. É bom lembrar que as emoções, os níveis de consciência e o estado de ânimo podem inibir estes processos.

A aprendizagem e a memória necessitam de mecanismos neuronais mediados pelas sinapses nervosas. Estas sinapses podem ser afetadas por estímulos neuropsicológicos, eletrofisiológicos, farmacológicos e genéticas molecular, que determinam alterações nos circuitos cerebrais.” (RELVAS, 2009, p. 37).

Com esta grande incumbência, a Neurociência teve que se ramificar em outras especialidades que, por sua vez, uma dessas ramificações é denominada em Neuropsicopedagogia. Para Beauclair (2014, p.23), o termo Neuropsicopedagogia é “um novo campo de especialização profissional, de pesquisa, ação e intervenção, baseados nos avanços das Neurociências e suas aplicabilidades no campo da Educação e Psicopedagogia”.

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender as necessidades exigidas pela sociedade, à escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso dos educandos.

Nessa perspectiva corre o risco da recusa da responsabilidade pela questão da educação, excluindo o educando com deficiência da sua própria vida, esquecendo pontos principais onde podemos mencionar.

...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas etnias ou culturais e criança de outros grupos ou zonas, desfavorecidos ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,1994).

Podemos concluir que a sala de aula necessita se consolidar, então, como espaço para a identificação e progresso das diversas habilidades humanas. Deve-se considerar a multiplicidade de situações em que a inteligência se manifesta, de acordo com as necessidades básicas do

consulente devidamente observado, avaliado e que passou por intervenções positivas dentro de seus atendimentos, para seu aperfeiçoamento como ser humano integral.

A criança vive num mundo rico em possibilidades de criação e expressão; o professor deve organizar seu plano de trabalho baseado do processo de dialogo metodológico entre todos os sujeitos envolvidos.

O professor deve propor para seus alunos desafios, através de jogos e brincadeiras permitindo assim desenvolver o seu aprendizado de maneira mais prazerosa entrando assim no contexto as atividades lúdicas. Somente nos desenvolvemos quando aprendemos e através do lúdico esse processo se tornará mais significativo para a criança.

Cabe mencionar que a Neuropsicopedagogia é, ainda, uma práxis reflexiva na teoria e prática num processo dialético e dialógico; o que significa que a mesma é uma prática que tem como aporte teórico de estudo os referenciais teóricos, não se constituindo por natureza, como ciência de fato. Apesar de não constituir-se ainda como ciência, é importante declarar que a Neuropsicopedagogia é: “Um novo campo de intervenção e especialização, onde o conhecimento ultrapassa fronteiras e cria, com isso, novas possibilidades de aprender sobre o aprender, ampliando olhares e oportunizando novas formas de interrelacionar informações, conhecimentos e saberes.” (BEAUCLAIR, 2014, p. 28).

Os educadores neste século precisam estar voltados para a pesquisa, para reinventá-lo de situações. Cada vez que ensinamos algo pronto e acabado a uma criança; estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Em contrapartida, quando permitimos que descubra por si mesma; através do ato de experienciar, o aprendizado permanece com ela. Percebemos que o sujeito aprende e adquire competências

participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos e escolhendo procedimentos para atingir seus objetivos.

Nessa visão os alunos são envolvidos em uma experiência educativa e terapêutica em que o processo de conhecimento está integrado à prática. Com as mudanças que nos deparamos não podemos mais aceitar metodologias e protocolos de atendimentos desvinculados da realidade acadêmica e psicoemocional que não levam em consideração a experiência vivenciada no cotidiano bem como seus condicionantes.

Na escola, muitas vezes, a criança, o adolescente e o adulto são discriminados e emocionalmente agredidos, pois não apresentam desempenho escolar esperado; no entanto, o responsável por tal situação pode estar no ambiente que o envolve, em outras situações também, como as dificuldades socioeconômicas e afetivo-culturais, que podem interferir no ato de aprender, independentemente da vontade do aprendiz.

PLANO DE INTERVENÇÃO

- Prestar assistência às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem através de atividades específicas;
- Esclarecer a causa das dificuldades de alunos que não respondem aos encaminhamentos metodológicos da escola tradicional;
- Averiguar a formação dos professores; o currículo que está sendo dado e se está sendo adequado às necessidades da criança;

- Realizar uma orientação educacional propondo a intervenção no currículo, no projeto político pedagógico, na metodologia de ensino do professor, nas formas de aprender do professor para que possa melhorar a perspectiva de aprendizagem da criança assistida.

DESENVOLVIMENTO

Atividades de socialização.

- Realização de conversas informais com programas estabelecidos dentro dos interesses da consulente. Formação de vínculo.
- Dramatização de situações do cotidiano, jogos de imitação, baú de objetos e brinquedos para manipulação de situações e faz de conta;

Atividades de cunho afetivo

- Comunicação verbal.
- Desenvolver período de atenção compartilhada de 5min ou mais.
- Brincadeiras físicas, dança, expressão corporal, rodar, cócegas, massagens, bolhas de sabão, personagens favoritos da criança(peppa)
- Movimentos corporais amplos, onomatopeias, efeitos sonoros, expressões faciais exageradas, suspense.
- Canções infantis, gestos com os dedos para acompanhar as canções, esquema corporal.

Atividades de cunho sensorial

- Imitação e participação física.
- Brincadeiras físicas, pular, rodar, cair, balançar, massagem com diferentes pressões, andar de cavallinho nas costas do adulto, jogar objetos para cima e vê-los cair.
- Bolhas de sabão, suspense, brincadeira de montar figuras, o personagem favorito de sua criança (por exemplo, o Bob Esponja do desenho animado).
- Preparação para montar quebra-cabeça - Controle olho-mão, coordenação motora fina de; percepção visual.
- Prendedor de roupa ; Coordenação mão-olho, controle, coordenação fina, confecção e manipulação de material ; integração não verbal, emparelhar.
- Lego ;Coordenação mão-olho, controle, associação cores primárias.
- Modelagem; Coordenação mão-olho, controle e concentração; percepção, coordenação das duas mãos ; percepção visual, imitação.
- Textura, pintura ,órgãos dos sentidos ,recorte e colagem
- Funcionalidade de objetos(tesoura, cola, grampo, régua ..entre outros)

Parecer avaliativo

Diante todos os resultados apresentados por essa consulente, percebo que a mesma pode apresentar Transtorno de Processamento Sensorial. A visão, a audição, o olfato, o paladar, o senso de movimento (sistema vestibular) e o senso

de posição (propriocepção) podem estar afetados. Portanto, a informação pode ser sentida corretamente, mas percebida de forma muito diferente. Às vezes os estímulos que parecem “normais” para as outras pessoas podem causar sensações dolorosas, desagradáveis ou confusas em crianças com distúrbio de integração sensorial (DIS).

RECOMENDAÇÕES À FAMÍLIA

Dentro desse contexto percebemos a necessidade de verificarmos as dificuldades apresentadas como motivação para superação e o desenvolvimento de habilidades que venha tornar a vida da consulente com maior autonomia, qualidade e realização pessoal. Quando os filhos não podem ser o que os pais sonharam devemos ter atitudes firmes na direção de aceitar os erros, refletir a partir deles e tentar encontrar soluções para sanar as dificuldades.

Para tanto gostaria de propor alguns encaminhamentos a serem realizados dentro dessa dinâmica: estabelecer um tempo para conviver como “ família”, estabelecer regras e compromissos dentro do contexto vivencial da casa; onde cada um possa saber de suas responsabilidades para ter espaços e tempos para lazer e diversão; os pais procurar encaminhamento com terapeuta familiar; estabelecer vínculos significativos, incentivar a aquisição do seu processo de leitura e escrita na escola; acompanhamento com Terapeuta Ocupacional para reestabelecer e organizar sua rotina dentro das atividades de vida diária; recorrer a terapia de integração sensorial.

RECOMENDAÇÕES À ESCOLA

Desafiar os alunos com atividades lúdicas contribuem para o ato de pesquisar, fazendo os alunos aprenderem a aprender com suas próprias vivências. É necessário saber que o educando precisa de liberdade para experimentar, mas ao mesmo tempo uma sábia orientação deve ser compartilhada entre educador e educando. Trabalhos em grupo fazem o educando amadurecer suas potencialidades, pois desenvolvem o seu espírito de liderança, sua criatividade, sua segurança; assim motivados pela descoberta atribuem sentido a tudo.

Dentro do contexto educacional regular, visto que a mesma não possui habilidade para acompanhar o processo ensino aprendizagem de forma tradicional, faz-se necessário uma readequação de encaminhamento didáticos – pedagógicos para que ocorra a aquisição.

- Trabalho com CA (comunicação alternativa): figuras representativas de palavras, situações que estimulam a comunicação verbal de forma coerente e real.
- Estabelecer uma rotina de trabalho específico para a criança, com atividades de cunho prático e objetivo. (Atividades curtas, com mais imagens do que escrita)
- Realizar atividades diversificadas onde a consulente possa antecipar ações;
- Utilizar programas de conduta comportamental onde a consulente possa estabelecer vínculos significativos com todos os funcionários da escola.
- Realizar atividades de cunho prático, onde envolvam suas vivências.

- Identificação de reforçadores para a realização dos trabalhos e comandos verbais para o trabalho com generalização de comportamentos.
- Utilizar comandos verbais simples, objetivo e concreto.
- Elaboração de um planejamento diferenciado onde contemplem atividade pedagógica com a turma, atividade pedagógica individual, atividades de AVD dentro do ambiente escolar e com rotina estabelecida, ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o funcionamento cerebral é fundamental para compreender como se dá a aprendizagem de todas as pessoas, em todas as idades e situações, especialmente na escola, frente à educação formal. Mas é importante ressaltar que como a Neurociência cognitiva objetiva estudar e estabelecer relações entre cérebro e cognição principalmente em áreas relevantes para a educação, o diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem está entre as prioridades da Neuroaprendizagem, o que revelará também melhores métodos pedagógicos de desenvolver a aquisição de informações e conhecimentos em crianças com transtornos e dificuldades do aprender, assim como a identificação de seus estilos individuais de aprendizagem no contexto escolar.

Nessa perspectiva, as experiências, saberes e conhecimentos construídos na educação infantil, supõe-se, sobretudo, servir de parâmetro para as práticas e as intervenções pedagógicas que se pretende construir no novo Ensino Fundamental. Uma questão a ser considerada refere-se ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida.

A escola inclusiva deve ser o modelo da escola de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, uma vez que é a escola a responsável por formar o cidadão “e a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de aprendizagem”.

A educação inclusiva requer uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela propõe inserir na escola todos os excluídos, garantir qualidade na educação, considerar as diferenças e valorizar a diversidade. A prática da inclusão implica o reconhecimento das diferenças dos alunos e a concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo.

O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas, as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para isso, é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar. Este novo olhar e esta nova forma de atuar ampliam as possibilidades. A educação de qualidade passa pela organização do sistema público de ensino, dos espaços escolares, da gestão da escola e da sala de aula e da atuação dos profissionais adequados. A escola cumprirá seu papel de agência de formação quando for capaz de educar todos os alunos e não apenas parte deles.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **THE ORIGINS OF THE TOTALITARIANISM** (1951), New York. 1976.

BEAUCLAIR, J. **NEUROPSICOPEDAGOGIA: Inserções no presente, utopias e desejos futuros**. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.

DINIZ, D.F; DAHER, J; SILVA, W. G. da **NEUROCIÊNCIAS: termos técnicos**. Goiânia: AB, 2008.

GORDON, John-Stewart. Is inclusive education a human right?. **THE JOURNAL OF LAW, MEDICINE & ETHICS**. 2013.

HOWLIN, Patricia; ASGHARIAN, Anna. The diagnosis of autism and Asperger syndrome: findings from a survey of 770 families. **DEVELOPMENTAL MEDICINE AND CHILD NEUROLOGY**, v. 41, n. 12, p. 834-839, 1999.

MALUF, M. I. **A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM VISTA PELA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA**. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) Neuropsicologia e Aprendizagem. 1 ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1, p. 77-88.

MALUF, M. I. **A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM VISTA PELA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA**. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) Neuropsicologia e Aprendizagem. 1 ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1, p. 77-88.

MEC, Portal. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em 24/10/2021.

MORI, Kyoko et al. Parental stress associated with caring for children with Asperger's syndrome or autism. **Pediatrics international**, v. 51, n. 3, p. 364-370, 2009.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **TRATADO DE METODOLOGIA CIENTÍFICA**. São Paulo: Pioneira, 1997

PETERS, P; DEN DULK, L.; DE RUIJTER, J. Equality, diversity and inclusion: An international journal. **EMERALD ART**, v. 29, n. 5, p. 517-531, 2010.

RELVAS, M. P. **FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Ágatha Tullio

Assistente Social, graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Mestranda vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG); Pós-Graduanda em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

E-mail: agatha.tulio@gmail.com.

Aline Melnyk

Mestra em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Especialista em Educação Física Escolar (UEPG). Licenciada em Educação Física (UEPG). Bacharela em Educação Física (UEPG).

E-mail: alinemelnky@yahoo.com.br

Ana Rita De Paulo Proença Melo

Doutoranda do CFisUC da Universidade de Coimbra em História das Ciências e Educação Científica pela Universidade de Coimbra (UC). Mestre em Psicologia pela Universidade de Lisboa – Portugal e mestre em Gerontologia pela Universidade Livre de Amsterdã (Vrije Universiteit Amsterdam) – Países Baixos.

E-mail: rita.melo.pt@gmail.com

Angela Maria Fernandes Pimenta

Mestra em Estudos de Linguagens (UTFPR), professora da educação básica do Estado do Paraná e do curso de Pedagogia da Faculdade ISE. Autora de materiais didáticos para cursos de Graduação e Pós Graduação em EAD para a faculdade ISE e para o grupo IESDE do Brasil. E-mail: amfprofessora@gmail.com

Bruna Dos Santos

Mãe do Davi. Mestranda em Gestão de Território (UEPG). Bolsista CNPq. Licenciada em História (UNICENTRO). Especialização em sociologia, filosofia e ensino religioso (Dom Bosco). Especialização em Educação Especial Inclusiva com ênfase em diagnóstica escolar (FACEL) e Especialização em educação especial e psicomotricidade (São Luís).

E-mail: brunasantos603@yahoo.com.br

Carolina Cristine De Goss

Mestra em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Licenciada em Educação Física (UEPG). Licenciada em Pedagogia (FAEL). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Educação para a Paz e Processos Sociais (UEPG/CNPq).

E-mail: carolgoss73@gmail.com

Cleuci Mara Barbosa Martins

Mãe de duas crianças diversas, Luiz Miguel (TEA) Francesco (paralisia cerebral). Pedagoga Especialista pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e pela Faculdade São Fidélis grupo CENSUPEG. Atua como professora de atendimento educacional especializado TEA na Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e como neuropsicopedagoga Clínica e atendimento terapêutico ABA em homecare e em Clínicas. Possui experiência no ensino fundamental, graduação e pós-graduação.

E-mail: cleucibarbosamartins@gmail.com

Daiane Regina Bandeira Lacerda

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Licenciada em História (UEPG), Pedagogia (Uninter), Letras-Português/Espanhol (UEPG) e Ciências Sociais (Ulbra).

E-mail: daianebandeira@alunos.utfpr.edu.br

Daniela Mayer Antunes

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTPFR). Bolsista CAPES. Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPG). Licenciada em Ciências Biológicas (UEPG).

E-mail: danielaantunes@alunos.utfpr.edu.br.

Daniela Pedro Tondini

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Licenciada em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da rede municipal de Castro/PR e da rede estadual do Paraná (SEED).

E-mail: daniptondini@gmail.com

Daniela Vanessa Arndt

Licenciada em Ciências Exatas com habilitação em Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR – Setor Palotina). Professora de Física da rede de ensino pública do estado do Paraná. (SEED). Atua como supervisora no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFPR).

E-mail: daniela.arndt@escola.pr.gov.br

Elaine Ferreira Machado

Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), membro do Grupo de Pesquisa Arte, Ciência e Tecnologia (UTFPR), professora da educação básica do Estado do Paraná, da graduação EAD em Ciências Biológicas do Grupo Uninter e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: elabio03@gmail.com

Elaine Vaz Ribeiro De Camargo

Licenciada em Pedagogia pela UEPG e Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Censupeg. Professora dos Anos Iniciais há 15 anos. Atualmente está na Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Vivência a formação de educandos com necessidades educativas especiais na Escola Judith Macedo Silveira. Foi educadora e atuou no ensino de Miguel (Mary) e Luiz Miguel (Cleuci).

E-mail: elainevazribeiro@gmail.com

Eliane Pinheiro

Doutora e mestra em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Graduada em Moda pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá. Atua principalmente nos seguintes temas: resíduos sólidos têxteis, indústria de vestuário, economia circular e cluster.

E-mail: epinheiro@uem.br

Elisangela De Fátima Santos

Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Licenciada em Educação Física (UEPG). Licenciada em Pedagogia (UNINTER). Membro do Grupo de Pesquisa de Paz, Educação para a Paz e Processos Sociais (UEPG/CNPq).

E-mail: elis.santosf@outlook.com

Eloiza Aparecida Silva Avila De Matos

Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2009). Estágio doutoral na Université de Technologie de Compiègne França (2008). Professora Titular da UTFPR - Campus de Ponta Grossa. Docente permanente e coordenadora no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia – PPGECT.

Fabiane Rodrigues Borges

Mãe do Samuel. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Bolsista CAPES. Especialista em Ensino de Ciências Biológicas (UEL). Mestra em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM). Licenciada em Ciências Biológicas (UEPG).
E-mail: borgesfabiane@hotmail.com

Gonçalo Cassins Moreira Do Carmo

Doutor em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Mestre em Educação Física (UNICAMP). Especialista em Políticas Públicas. Licenciado em Educação Física (UEPG). Professor permanente do Programa de Ciências Sociais Aplicadas. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: goncalocassins@gmail.com.

Graziele Aparecida Correa Ribeiro

Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTPFR).
Professora de Física da rede de ensino pública do estado do
Paraná. (SEED). Licenciada em Física (UEPG) Membro dos
Grupos de Pesquisa Ciência Arte e Tecnologia (UTFPR) e
atua em pesquisas no Ensino de Ciências e Formação de
Professores.

E-mail: graziele.correa@escola.pr.gov.br

Jackson William Pluskota

Mestrando em Ensino de Ciências e Tecnologia da
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Pós-
Graduando em Desenvolvimento de Jogos Digitais - PUCPR.
Graduado no Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet
(UNOPAR). Programador Web. Graduado em Tecnologia
em Sistema para Internet (UNOPAR).

E-mail: jackson.pluskota@gmail.com

Jéssica Da Silva Gaudêncio

Doutoranda em História das Ciências e Educação
Científica na Universidade de Coimbra (UC) em cotutela
com o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do
Paraná (UTFPR). Licenciada em Química pela Universidade
Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Ensino de
Ciências pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: jessigaudencio@hotmail.com

Júlia Palmeira Macedo

Doutoranda em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), mestra em Criminologia pela Universidade Católica de Louvain. Bolsista CAPES/PROSUC. Integrante do Grupo de Estudos- USP- Restaura, da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP- USP). Advogada. É facilitadora de Círculos de Construção de Paz, certificada pelo TJPR e IMM.

E-mail: julia.palmeiram@gmail.com.

Laís Pacifico Martineli

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Membro do GEPHEIINSE/UEM. Desenvolve estudos na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação com ênfase na história da Literatura Infantil.

E-mail: laismartineli@hotmail.com.

Larissa Aparecida Wachholz

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - UTFPR, bolsista Fundação Araucária/CAPES. Mestra em Tecnologias Limpas pela Universidade Cesumar. Graduada em Moda pela Universidade Estadual de Maringá. Atua principalmente nos seguintes temas: educação para a sustentabilidade, relações pessoa-ambiente, indústria do vestuário, gestão ambiental e estudos feministas.

E-mail: larissawachholz@hotmail.com

Leticia Gonçalves Brambilla Santos

Mãe da Analu. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM). Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM). Licenciada em Pedagogia (CEUCLAR) e Ciências (UNESPAR).

E-mail: professorabrambilla@gmail.com

Maria Cristina Gomes Machado

Doutora em Filosofia e História da Educação (UNICAMP). Mestre em Fundamentos da Educação e graduada em Pedagogia (UEM). Pós-Doutora em Educação (UFMG). Professora Titular do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM). Líder do GEPHEIINSE. Atua na área da educação com ênfase em Fundamentos da Educação.

E-mail: mcgmachado@uem.br.

Maria Júlia Poletine Advincula

Advogada. Pesquisadora em Criminologia. Professora universitária. Integrante do grupo de estudos USP-Restaura, da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP). Pós-graduada lato sensu em Direito da Mulher (UniDomBosco). Mediadora Humanista. Facilitadora de círculos restaurativos.

E-mail: juliapoletine@gmail.com.

Mary Ane Aparecida Gonçalves

Mãe azul solo do Miguel, paulista paulistana, 38 anos, Ativista pelos direitos da mulher e da pessoa com deficiência, Escritora, CEO da Geres Consultoria Empresarial, Gestora de Resultados e Captadora de Recursos, doutoranda em Engenharia de Produção na Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Professora no Ensino Superior.

Natani Aparecida Do Bem

Mestre em Tecnologias Limpas pela Unicesumar (2021); Especialista em Moda, produto e comunicação pela UNIFAMMA (2018) e Bacharel em Moda pela Unicesumar (2017). Atua como docente no curso de graduação em Moda da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Tem experiência na área de Moda, com ênfase em Produção de moda e desenvolvimento de produto. Desenvolve pesquisas na área de tecnologia, sustentabilidade e moda.

E-mail: natani_dobem@hotmail.com

Paloma Machado Graf

Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mestre pelo mesmo programa. Bolsista CAPES. Coordenadora do GEJUR - UEPG. Advogada. É facilitadora e instrutora do curso de Círculos de Construção de Paz, certificada pelo TJPR e AJURIS.

E-mail: palomagraf@hotmail.com.

Rafaela Alves Migliorini

Doutoranda em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Licenciada em Ciências Naturais (UTFPR).

E-mail: rafinha.migliorini@gmail.com

Susana Maria Bartmeyer

Advogada, graduada em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Mestranda vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG); Residente técnica em Gestão Pública (UEPG).

E-mail: smbartmeyer@gmail.com.

Thaís Correia Arrebola

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE/UEM).

E-mail: thaisarrebola98@gmail.com.

Thais Cristina Dos Santos

Doutoranda em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Bolsista CAPES. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em Gestão de Pessoas (UNOPAR). Bacharel em Serviço Social (UEPG). Atuante no grupo de pesquisa: Cultura de Paz, Direitos Humanos e Desenvolvimento.

E-mail: thais.pluskota@gmail.com

Virgínia Ostroski Salles

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTPFR). Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Licenciada em Pedagogia (UNISECAL). Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq) e EaD: Formação de Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia.

E-mail: virginia.utfpr@gmail.com.

Yollanda Farnezes Soares

Mestra em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto. Especialista em Direito Penal e Processo Penal. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MG. Advogada e Consultora Jurídica - OAB/MG.

E-mail: yfarnezes@hotmail.com.

“NOTAS SOBRE AS ORGANIZADORAS”

Virgínia Ostroski Salles; Larissa Aparecida Wachholz;
Melissa Andréa Smaniotto

Virgínia Ostroski Salles

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa). Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela UniSecal, Ponta Grossa -Pr. Membro do Grupo de Pesquisa: cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade (UEPG), e, Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Experiência como docente na Educação Básica. Pesquisa e atua em projetos de Convivências Escolares, Educação para a Paz, Comunicação Não-Violenta, Ecoformação, Formação de Professores e Estudos Feministas. E-mail: virginia.utfpr@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2800366759103673>

Larissa Aparecida Wachholz

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - UTFPR, bolsista Fundação Araucária/CAPES. Mestra em Tecnologias Limpas pela Universidade Cesumar (2021). Especialização em andamento em Gestão Ambiental pelo EAD Unicesumar. Graduada em Moda pela Universidade Estadual de Maringá (2017). Atua principalmente nos seguintes temas: educação para a sustentabilidade, relação pessoa-ambiente, moda sustentável, efluentes têxteis, indústria do vestuário e gestão ambiental. E-mail: larissawachholz@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9124079808082565>

Melissa Andréa Smaniotto

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Mestra em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Estudou especialização na Escola da Magistratura do Estado do Paraná. Graduada em Bacharelado em Direito (2000), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuou como professora do magistério superior do curso de Direito, como professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Lecionou também na graduação do curso de Direito nas Faculdades Integradas de Itararé (FAFIT). E no curso de pós-graduação de direito processual civil da UNINTER, na modalidade de Educação à Distância. Professora no curso de graduação da Faculdade de Direito do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais no período entre fevereiro de 2010 e janeiro de 2020. Atualmente é professora do Curso de Direito da UNICESUMAR - Ponta Grossa, lecionando Direito Civil (Direitos Reais, Família e Sucessões). Advogada e consultora jurídica, atuando em Ponta Grossa (PR).

E-mail: msmaniotto78@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6677987386475913>

Texto e Contexto

EDITORA E LIVRARIA

(42) 988834226

contato@textoecontextoeditora.com.br

www.textoecontextoeditora.com.br