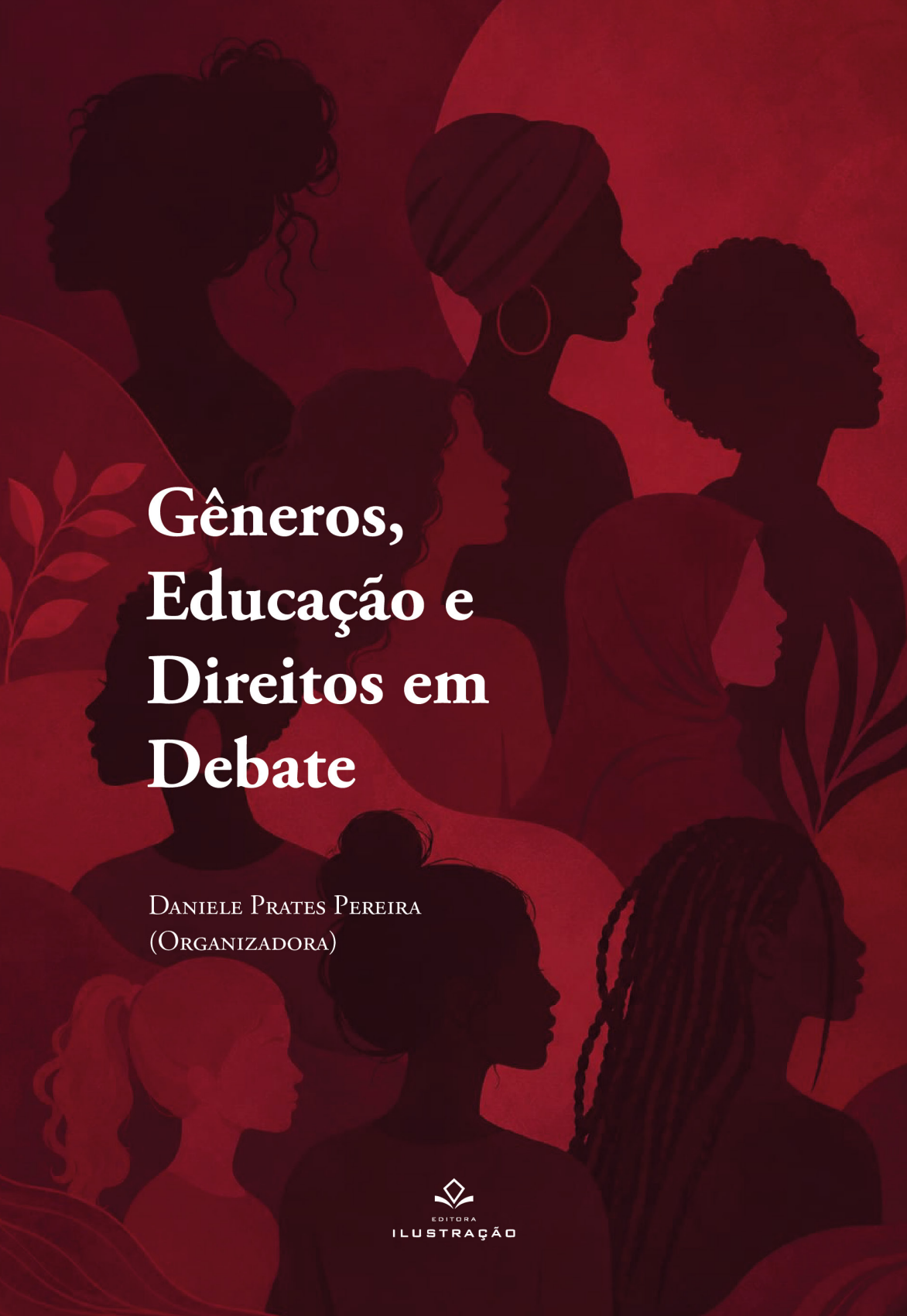




Gêneros, Educação e Direitos em Debate

DANIELE PRATES PEREIRA
(ORGANIZADORA)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

DANIELE PRATES PEREIRA
(ORGANIZADORA)

GÊNEROS, EDUCAÇÃO E DIREITOS EM DEBATE

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G326 Gêneros, educação e direitos em debate [recurso eletrônico]
/ organizadora: Daniele Prates Pereira. - Santo Ângelo :
Ilustração, 2026.
182 p.

ISBN 978-65-6135-300-7

DOI 10.46550/978-65-6135-300-7

1. Direitos humanos. 2. Educação. 3. Igualdade de gênero.
I. Pereira, Daniele Prates (org.).

CDU: 342.7

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Whatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Daniele Prates Pereira	
Capítulo 1 - DIREITO À EDUCAÇÃO PARA EQUIDADE DE GÊNEROS E A ESTIGMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	11
Anna Carolina Viecili Pastre	
Heloiza Aparecida Oliveira Gasques	
Marcela Pacheco Koakoski	
Ana Caroline Locatelli Alves	
Daniele Prates Pereira	
Capítulo 2 - TECENDO O CUIDADO: GÊNERO, SAÚDE MENTAL E DIREITOS NA DOCÊNCIA	29
Daniela De Maman	
Capítulo 3 - VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO BRASIL: CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E PANORAMA JURÍDICO DA PROTEÇÃO ÀS PESSOAS QUE GESTAM	49
Guilherme Corso dos Santos	
Daniele Prates Pereira	
Capítulo 4 - SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO SEXUAL, PSICANÁLISE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....	77
Giseli Monteiro Gagliotto	
Aline Daniella Tosoni Marcotti	
Ivan Lucas Francescon	
Alexandre Luiz Rosler	
Mateus José Becker Cornelli	
Gláuber Augusto Medeiros Monteiro	
Felipe Pazin de Oliveira	
Heloisa Storch	

Capítulo 5 - GISBERTA: O RETRATO DA PESSOA TRANS NO CENÁRIO
SÓCIO-JURÍDICO BRASILEIRO..... 91

Zaíra Talia Bagestão

Fernanda Solano Gaspari

Daniele Prates Pereira

Capítulo 6 - CORPOS DE MULHERES NA CIDADE E A REALIDADE
AMAZÔNICA NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA DE GÊNERO..... 109

Erica Mayara Santiago Ramos

Valentina Coelho de Souza Ferreira

Luciano Francisco Lima de Mello

Capítulo 7 - DESAFIOS ENFRENTADOS PELA MULHER ADVOGADA
NA ATUAÇÃO JURÍDICA 123

Larissa Roberta Bernardino

Daniele Prates Pereira

Capítulo 8 - A DOMINAÇÃO MASCULINA E A REPRODUÇÃO DAS
DESIGUALDADES DE GÊNERO EM PIERRE BOURDIEU 139

Ana Cristina Marafon

Gabriela Caroline Pereira

Rafaela Kallas Demori

Capítulo 9 - GÊNERO E CONDICIONALIDADE EDUCACIONAL: O
QUE REVELAM AS JUSTIFICATIVAS DE FALTAS ESCOLARES NO
BOLSA FAMÍLIA..... 151

Roberta Gramola

Capítulo 10 - MULHER: O DINHEIRO E O ESPELHO 165

Maruccia Maria do P. S. O. Robustelli

Hallice Moreira Teixeira Costa

APRESENTAÇÃO

Gêneros, educação e direitos em debate reúne um conjunto de reflexões que dialogam com questões centrais da contemporaneidade, articulando diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas em torno das relações entre gêneros, processos educativos e direitos. A obra nasce do reconhecimento de que esses campos são indissociáveis na compreensão dos desafios impostos às sociedades democráticas, marcadas por profundas desigualdades, disputas narrativas e constantes transformações sociais.

A organização desta obra surgiu nos debates propostos pela ação extensionista do Projeto Laços – direitos sexuais, reprodutivos e proteção integral da maternidade, que coordeno, ao tangenciar experiências da realidade e construir indagações sobre os direitos, a sociedade e as mazelas relacionadas às questões de gênero. Assim, propôs-se reunir pesquisadores, profissionais e pessoas envolvidas com a prática social, para apresentarem suas reflexões em um livro.

Os artigos que compõem esta coletânea evidenciam a pluralidade de olhares e experiências de pesquisadoras, pesquisadores e profissionais comprometidos com a produção de conhecimento crítico e socialmente relevante. Ao abordar temas relacionados às identidades de gênero, às políticas públicas, às práticas pedagógicas, à diversidade, à inclusão, aos direitos humanos e às diferentes formas de enfrentamento das discriminações, os textos contribuem para ampliar o debate acadêmico e fortalecer o diálogo entre universidade, escola e sociedade.

Mais do que apresentar resultados de pesquisas, esta coletânea propõe uma reflexão sobre os desafios da construção de espaços educativos comprometidos com a equidade, o respeito às diferenças e a promoção da cidadania. Nesse sentido, a educação é compreendida como um processo social e político capaz de fomentar práticas democráticas, reconhecer a diversidade humana e promover condições para a efetivação dos direitos.

Os diferentes capítulos¹ demonstram que discutir gêneros na educação não significa restringir o debate a um campo específico de investigação, mas compreender como as relações sociais, culturais, históricas e institucionais atravessam os processos de formação, as políticas

1 A responsabilidade pelas informações constantes dos capítulos é integral dos autores.

educacionais e as experiências vividas por sujeitos em distintos contextos. Da mesma forma, reafirmam que a defesa dos direitos constitui um compromisso ético indispensável à consolidação de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas.

Espera-se que esta obra contribua para o aprofundamento das discussões acadêmicas e inspire novas pesquisas, práticas pedagógicas e ações institucionais comprometidas com a valorização da diversidade, a justiça social e a garantia dos direitos. Que os textos aqui reunidos provoquem questionamentos, ampliem perspectivas e fortaleçam o compromisso coletivo com uma educação crítica, emancipatória e orientada pelos princípios da dignidade humana.

Agradeço aos autores participantes; aos parceiros, voluntárias e bolsistas do Projeto Laços – direitos sexuais, reprodutivos e proteção integral da maternidade, que coordeno; e à Fundação Araucária do Estado do Paraná, sem a qual esta produção não seria possível.

Ao entregar esta coletânea ao público, a organizadora deseja que ela se constitua em um espaço de diálogo, reflexão e construção de conhecimentos, reafirmando a importância da pesquisa acadêmica como instrumento para compreender a realidade, enfrentar desigualdades e promover transformações sociais.

Daniele Prates Pereira

Docente efetiva curso de Direito e Mestrado Unioeste Francisco Beltrão/PR.

Projeto de Pesquisa “Gêneros, educação e direitos”.

Coordenadora Projeto Laços

Tutora Inter-PET Direito

<https://lattes.cnpq.br/1701069879754260>

<https://orcid.org/0000-0002-9860-4667>

daniele.pereira@unioeste.br

DIREITO À EDUCAÇÃO PARA EQUIDADE DE GÊNEROS E A ESTIGMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Anna Carolina Viecili Pastre¹

Heloiza Aparecida Oliveira Gasques²

Marcela Pacheco Koakoski³

Ana Caroline Locatelli Alves⁴

Daniele Prates Pereira⁵

Introdução

Antes de entrar no mérito jurídico da obrigatoriedade da educação sexual, é necessário reconhecer que o tema permanece entre os mais controversos do debate educacional brasileiro. Apesar de sua importância para a saúde, a cidadania e a prevenção de violências e discriminação, a educação sexual ainda enfrenta resistência de muitos setores da sociedade. Ocorre que há compreensões equivocadas acerca de seus objetivos e conteúdos, o que torna relevante o estudo aqui apresentado.

O ensino de educação sexual nas escolas enfrenta ampla resistência de diversos setores sociais no Brasil e é extremamente estigmatizado por uma parcela significativa da população. Sua obrigatoriedade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não está prevista explicitamente, mas os componentes

1 Acadêmica de Direito da Unioeste Francisco Beltrão/PR, bolsista Projeto Laços – direitos sexuais, reprodutivos e proteção integral da maternidade.

2 Acadêmica de Direito da Unioeste Francisco Beltrão/PR, bolsista Projeto Diálogos LGBTQI+;

3 Acadêmica de Direito da Unioeste Francisco Beltrão/PR, colaboradora voluntária Projeto Laços – direitos sexuais, reprodutivos e proteção integral da maternidade,

4 Acadêmica de Direito da Unioeste Francisco Beltrão/PR, colaboradora voluntária Projeto Laços – direitos sexuais, reprodutivos e proteção integral da maternidade.

5 Orientadora, docente efetiva curso de Direito e Mestrado em Educação Unioeste Francisco Beltrão/PR. Projeto de Pesquisa “Gêneros, educação e direitos”. <https://lattes.cnpq.br/1701069879754260> e <https://orcid.org/0000-0002-9860-4667>

associados a essa temática, exigidos no plano de ensino, demonstram sua relevância e sua presença interdisciplinar na educação.

Essencialmente, a educação sexual visa ao letramento dos estudantes sobre tópicos relacionados à sexualidade humana, abrangendo os âmbitos conceitual, biológico, social e cultural, além de outros aspectos vinculados a essa pauta. Ela não deve se limitar, porém, ao campo abstrato e meramente expositivo; mais do que isso, essa matéria exige uma abordagem crítica e pedagógica dos debates sobre questões de gênero, discriminação, violência, identidade, orientação sexual e direitos. Nesse sentido, busca-se debater a educação sexual; apresentar a legislação existente a esse respeito; e analisar o papel da família e da escola, enquanto partes interdependentes da formação individual, na construção do aprendizado e no contexto do estigma associado a ela.

Este estudo foi realizado a partir das discussões propostas no projeto de extensão Laços – direitos sexuais, reprodutivos e proteção integral da maternidade, do curso de Direito da Unioeste, campus Francisco Beltrão, considerando a aproximação das ações propostas. O projeto construiu material para oficinas com adolescentes sobre questões de gênero, orientação sexual, consentimento, respeito e combate às violências de gênero, bem como proteção à saúde íntima e responsabilidade, contudo, enfrenta resistências à realização das oficinas nos estabelecimentos educacionais da região.

Educação para equidade de gêneros e educação sexual

De início, é valiosa a compreensão de que, tanto a educação para a equidade de gêneros quanto a educação sexual, são imperiosas para o pleno desenvolvimento cognitivo-social dos indivíduos. No entanto, apesar de ambas as temáticas serem, muitas vezes, trabalhadas de forma conjunta — e não à toa, uma vez que estão profundamente interligadas —, é necessário entender as dimensões das quais cada uma trata. Para melhor descrever tais perspectivas, o presente trabalho terá como base as Orientações Técnicas Internacionais sobre Educação em Sexualidade, frente ao projeto de Educação Integral em Sexualidade proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Desse modo, a educação voltada à equidade de gênero é uma abordagem pedagógica voltada à desconstrução de estereótipos e ao combate às assimetrias e desigualdades históricas entre homens e mulheres

no ambiente escolar e na sociedade. Fundamentada na garantia dos direitos humanos, essa vertente analisa o gênero como uma construção sociocultural — e não como uma imposição biológica naturalizada —, o que permite a reflexão crítica sobre as relações de poder, os papéis de gênero e a divisão entre a vida pública e a privada.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (Louro, 1997, p. 41).

De acordo com a autora, as relações entre os sujeitos socialmente construídos também perpassam dimensões de poder e domínio ligadas aos papéis e lugares socialmente e economicamente designados para homens e mulheres, segundo sua classificação pelo sexo biológico.

Com base em Knippel e Aeschlimann (2017) e Seffner e Penna (2024), a educação para a igualdade de gênero pode ser concebida como um direito humano fundamental e como uma política pública necessária para a construção de maior equidade social. Suas características, de acordo com os autores, são a educação inclusiva e não sexista, que garante o respeito e a permanência de todas as pessoas na escola, independentemente de gênero, orientação sexual, raça ou etnia — isto porque a educação pela igualdade de gêneros também reflete, de forma interseccional e transversal, as relações econômicas, as vulnerabilidades e as questões étnico-raciais.

Os autores apontam diversas ações que podem ser realizadas pelas escolas para promover essa educação: a) Inserir nas disciplinas e conteúdos gerais, temas e discussões relacionados ao gênero e à diversidade desde a educação básica; b) formação para professores e gestores sobre temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais; c) avaliação dos materiais didáticos para filtrar conteúdos sexistas e preconceituosos; d) identificar e notificar casos de abuso sexual de crianças e adolescentes, e) focar também nas práticas cotidianas que ocorrem no espaço escolar — linguagem e comportamento que possam reproduzir desigualdades de gêneros. (Knippel e Aeschlimann, 2017 e Seffner e Penna, 2024).

Compreendemos, então, que o objetivo central da educação para a equidade de gênero é assegurar que as diferenças não sejam utilizadas como justificativa para a discriminação, a exclusão ou a inferiorização, atuando de maneira transversal e conectada a outros eixos de desigualdade, como as relações étnico-raciais e a orientação sexual.

Por sua vez, a educação sexual abrange a reflexão ampla sobre a sexualidade humana em suas dimensões conceituais, culturais, sociais, afetivas e políticas, superando visões puramente higienistas, biológicas ou focadas de maneira restrita na prevenção de riscos e na reprodução. Essa formação envolve o debate sobre o corpo, o afeto, o prazer, a identidade, a orientação sexual e os direitos sexuais e reprodutivos dos indivíduos.

Costa et. al. (2025) conceituam a educação sexual como o processo contínuo de formação, que além de discutir a prevenção de riscos e da transmissão de informações sobre reprodução ou infecções sexualmente transmissíveis, também se direciona à promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, da afetividade, do respeito à diversidade e da autonomia dos indivíduos, formando cidadãos capazes de escolhas livres e informadas. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010 – tradução livre) a educação sexual deve englobar os aspectos biológicos da sexualidade, e suas dimensões emocionais, sociais, culturais e éticas para a construção de relações interpessoais saudáveis.

Essa atuação reconhece que crenças e valores morais de ordem privada não devem se sobrepor ao respeito às diferenças nem restringir os direitos fundamentais de todos os cidadãos. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca a responsabilidade institucional dos países ao recomendar que:

A realização do direito à saúde sexual e reprodutiva requer que os Estados-membros cumpram com suas obrigações, tais como garantir o direito à educação em sexualidade e saúde reprodutiva abrangente, não discriminatória, baseada em evidências, cientificamente comprovada e apropriada para a idade. (UNESCO, 2019, p. 85)

No cotidiano da escola, a educação sexual é parte da educação para a equidade de gêneros, e destina-se informar sobre aspectos biológicos (sexo, reprodução, ISTs, vacinas, responsabilidade com a saúde) e biopsicossociais (gêneros, orientações sexuais, respeito à diversidade, consentimento, relações saudáveis, combate ao sexismo, afetos, etc), relacionados ao combate ao preconceito, a discriminação e a violência homofóbica, estimulando a capacidade crítica e a convivência respeitosa com a diversidade.

Relevância da educação sexual nas escolas

A educação sexual e a educação para a equidade de gênero desempenham papéis fundamentais e complementares no desenvolvimento humano, na promoção da saúde pública e na construção de uma sociedade mais justa e segura.

A EIS, para além da dimensão biológica ou reprodutiva, funciona como uma ferramenta essencial de proteção e autocuidado, capacitando crianças, adolescentes e jovens a compreenderem as transformações do próprio corpo, reconhecerem seus limites e identificarem situações de abuso ou violência sexual.

A falta de educação em sexualidade e relacionamentos de alta qualidade e apropriada para a idade e para o estágio de desenvolvimento, pode deixar crianças e jovens vulneráveis expostos a comportamentos sexuais nocivos e à exploração sexual. A exclusão de questões complexas da EIS torna os jovens mais vulneráveis e limita suas próprias práticas sexuais e em seus relacionamentos. (UNESCO, 2019, p.18)

Ao democratizar o acesso a informações precisas e cientificamente embasadas, diminui-se a incidência de infecções sexualmente transmissíveis e de gestações não planejadas na adolescência. Além disso, ao desmistificar tabus e preconceitos, essa abordagem promove a saúde mental e o amadurecimento emocional, estimulando a responsabilidade e a comunicação aberta nos relacionamentos.

Paralelamente, a educação para a equidade de gênero atua na desconstrução de estereótipos rígidos e papéis sociais impostos historicamente, que frequentemente perpetuam a desigualdade e a discriminação. A EIS, ao trabalhar o respeito, a empatia e a igualdade de direitos desde a infância, propõe uma metodologia pedagógica que prepara os indivíduos para conviverem de forma harmoniosa em uma sociedade plural. Ela é indispensável para combater as diversas formas de violência baseadas no gênero, como o assédio e a violência doméstica, além de incentivar a paridade de oportunidades nos estudos e no mercado de trabalho.

Quando articuladas, essas duas dimensões fortalecem a autonomia individual e o exercício pleno da cidadania. Elas preparam as futuras gerações para rejeitar qualquer forma de discriminação, cultivando relações humanas pautadas no consentimento, no respeito mútuo, na dignidade e na igualdade.

Sob essa ótica, é imperioso destacar que a instituição escolar se configura como um dos principais ambientes de formação pessoal e socialização dos indivíduos. No cotidiano escolar, ocorre um processo contínuo de disciplinamento e pedagogização dos corpos, no qual comportamentos, gestos, hábitos e emoções são constantemente moldados. Guacira Lopes, ao dialogar com as percepções de Michel Foucault, afirma que “As tecnologias utilizadas pela escola alcançam, aqui, o resultado pretendido: o auto disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo.” (2000, p. 14)

Desse modo, e por meio do controle do tempo, do espaço, de regras de postura, do uso de uniformes e da exigência de autocontrole emocional, a escola ensina maneiras específicas de existir no mundo e inscreve marcas duradouras nas identidades masculinas e femininas. Esse investimento corporal busca produzir sujeitos civilizados e alinhados às expectativas sociais de cada cultura. “Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”. (LOURO, 2000, p.21)

Segundo Rosemberg (1985), a escola, no âmbito da sexualidade, atua frequentemente de forma contraditória, equilibrando-se entre a promoção de um modelo heterossexual tido como padrão e a simultânea contenção do desejo. Por muito tempo, prevaleceu na cultura escolar uma postura de dessexualização, na qual o assunto era relegado ao privado, ao segredo ou tratado sob um viés estritamente biológico, médico ou preventivo. O ensino tradicional tende a abordar a sexualidade de modo rígido e autoritário, focando na transmissão de fatos morais ou em respostas tidas como certas e erradas, o que inibe o diálogo franco e ignora os anseios, dúvidas e prazeres reais dos estudantes.

Além disso, a escola muitas vezes reproduz hierarquias e divisões sociais ao estabelecer o que é considerado normal e ao silenciar, ignorar ou punir expressões e identidades que se desviam dessa referência. O medo do desvio e o incentivo ao ocultamento fazem com que o ambiente educacional funcione, muitas vezes, como um espaço de ignorância e vigilância acerca da diversidade sexual, em vez de atuar como um centro de formação ampla e inclusiva.

Para que a escola exercite uma verdadeira conscientização sexual e promova o desenvolvimento pessoal pleno, torna-se necessário superar

o dualismo histórico que separa a mente do corpo na sala de aula. Uma pedagogia transformadora reconhece a presença do corpo e da paixão no processo de aprendizagem, encarando a curiosidade dos estudantes não como um problema, mas como o motor fundamental do conhecimento e da busca por significado.

Entender a sexualidade como uma construção social e histórica e não apenas como um dado biológico imutável permite que o currículo escolar se abra ao cuidado de si, ao respeito à diversidade e à liberdade de pensamento. Ao substituir o medo, o pânico moral e o autoritarismo por um espaço de reflexão crítica e escuta ética, a escola capacita os indivíduos a compreenderem suas próprias identidades, questionarem desigualdades de gênero e exercerem sua autonomia de forma responsável e consciente.

Panorama legal sobre a educação sexual nas escolas

Dentro da legislação brasileira ainda não existem documentos que tratem explicitamente sobre a educação sexual nas escolas, porém, é importante a análise de outros documentos que regem os princípios e os conteúdos da educação fundamental e média brasileira, os quais exigem obrigatoriamente conteúdos que são componentes ensinados pela educação sexual, demonstrando e comprovando que esses temas são sim necessários para a formação de uma sociedade que seja capaz de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”(Brasil, 1988, art. 3º, inciso III)

A Constituição Federal de 1988 determina em seu art. 205 que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ou seja, o processo educativo deve promover para a população o acesso a todo tipo de conhecimento necessário para possibilitar uma boa qualidade de vida, conceituada pela OMS (2012, p. 11) como a “percepção que um indivíduo tem de sua posição na vida, dentro do contexto da cultura e dos sistemas de valores em que vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Ao evitar a discussão de temas como sexualidade, imposição de limites sobre o próprio corpo e respeito sobre os impostos pelo próximo e saúde sexual em sala de aula, a comunidade objetivada pela Carta Magna brasileira se torna inalcançável, visto que o ambiente escolar contribui para

a formação crítica, emocional, social e moral dos estudantes, estimulando a participação ativa e saudável na sociedade.

Também é declarado na Constituição Federal a necessidade de um Plano Nacional de Educação, atualizado a cada dez anos, para

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativa (Brasil, 1988, art. 214, caput).

Considerando o Plano instituído no ano de 2026, com vigência até o ano de 2036, são algumas das metas da educação no Brasil durante esse período a equidade na educação, considerando as variações entre regiões e suas culturas, o desenvolvimento pleno dos estudantes, estimulando o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional, e a valorização da diversidade, respeitando e reconhecendo diferentes identidades e culturas na sociedade, objetivos que são complementados e atingidos por meio da implementação da educação sexual nas instituições de ensino.

Ademais, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é responsável por estabelecer como e o que deve ser abrangido pela educação pública e privada no Brasil, discorre acerca da obrigatoriedade de

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Brasil, 1996, art. 26, § 9º).

Estes são compreendidos como elementos fundamentais da educação sexual. Essa legislação também referencia a aplicação da educação sexual no artigo 26-B, ao prever a obrigatoriedade da “inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares”, e no artigo 35-B, § 2º, ao assegurar “oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional [...]”. Também determina a promoção de “medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas” (art.12, inciso IX) e o estabelecimento de “ações destinadas a promover a

cultura de paz nas escolas” (art. 12, inciso X) pelas instituições educacionais, princípio que é fomentado na educação sexual.

Além disso, a LDB prevê no art. 35-D a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual determina e guia a montagem dos currículos das redes e sistemas de ensino do país, objetivando-se uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Na etapa da educação infantil trata da importância do autorreconhecimento, cuidado com a saúde e valorização do próprio corpo, e do respeito e expressão de sentimentos e emoções. Dentro da etapa do Ensino Fundamental, a educação sexual é apresentada mais diretamente na matéria de Ciências, durante o 1º ano, objetivando conhecimento acerca do corpo humano e respeito à diversidade, e no 8º ano, discutindo os mecanismos reprodutivos e sexualidade. Já na etapa do Ensino Médio, é notada a educação sexual na construção de um projeto de vida, visto que se estuda o autoconhecimento e o respeito e nas matérias de Sociologia e Filosofia, por meio da discussão de direitos humanos e cidadania.

Adicionalmente à essas legislações, existem outras medidas federais que não tratam acerca da educação, mas que objetivam a proteção de crianças e adolescentes em diferentes aspectos, passíveis de auxílio da educação sexual para sua efetivação. São exemplos a Lei nº 14.811/2024, que prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, e o Decreto nº 11.074/2022, que institui o Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente – Protege Brasil.

Portanto, todas as legislações citadas anteriormente remetem, mesmo que indiretamente, à obrigatoriedade da educação sexual nas instituições de ensino brasileiras. Quando essa teia normativa determina a discussão de temas que envolvem sexualidade e suas nuances nas escolas, não é sinônimo de ‘ensinar a fazer sexo’, mas sim da construção de gerações que serão capazes de quebrar preconceitos que geram uma sociedade machista, homofóbica, transfóbica e principalmente desinformada perante assuntos básicos do corpo humano.

A estigmatização da educação sexual

A educação sexual constitui um processo educativo voltado à construção de conhecimentos, valores e atitudes que possibilitam aos indivíduos compreenderem seu corpo, sua sexualidade e suas relações

de forma saudável, responsável e livre de preconceitos. Conforme Souza (1991 *apud* Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013), educar sexualmente significa oferecer condições para que as pessoas assumam sua sexualidade com atitudes positivas, superando medos, culpas, vergonhas e tabus historicamente construídos.

Nessa mesma perspectiva, a ECOS – Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (2013 *apud* Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013) reconhece a educação sexual como um direito de crianças e adolescentes, indispensável para o conhecimento do próprio corpo, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de relações pautadas no respeito e nos direitos humanos.

Apesar de sua relevância para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, a educação sexual ainda é marcada por forte estigmatização social. Durante décadas, o tema foi associado exclusivamente à prática sexual, fazendo com que discussões sobre sexualidade fossem cercadas por preconceitos, constrangimentos e valores morais restritivos. Como consequência, a educação sexual frequentemente é compreendida de forma equivocada, sendo interpretada como um incentivo à iniciação sexual precoce, quando, na realidade, busca fornecer informações qualificadas para que crianças e adolescentes possam exercer sua sexualidade de maneira consciente, segura e responsável.

Nesse contexto, a construção desses estigmas repercute diretamente nos dois principais espaços de socialização e formação dos indivíduos: a família e a escola. Ambas compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação sexual, devendo promover uma abordagem emancipatória, pautada na autonomia, no respeito às diferenças e na superação de comportamentos estereotipados, preconceitos e tabus (Garcia, 2005 *apud* Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013).

Entretanto, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, persistem dificuldades relacionadas à abordagem do tema, decorrentes de fatores culturais, religiosos, sociais e históricos, que contribuem para a manutenção do estigma em torno da sexualidade. Enquanto a família frequentemente evita ou posterga esse diálogo, a escola também enfrenta resistências sociais e institucionais para desenvolver práticas educativas voltadas à sexualidade, tornando a atuação conjunta dessas instituições um desafio para a efetivação da educação sexual como direito.

A família como espaço de reprodução dos estigmas da educação sexual

A família representa o primeiro ambiente de convivência e socialização do indivíduo, desempenhando papel fundamental na construção de valores, crenças, comportamentos e formas de compreender o mundo. Sob uma perspectiva sistêmica, ela não se restringe aos vínculos consanguíneos, mas caracteriza-se pelas relações de interdependência estabelecidas entre seus membros, responsáveis pela transmissão de padrões culturais, afetivos e sociais ao longo das gerações (Sombrio Cardoso et al., 2020 *apud* Pimenta; Nascimento; Rodrigues, 2025). Nesse contexto, também exerce influência direta sobre a forma como crianças e adolescentes compreendem e vivenciam sua sexualidade.

Durante a adolescência, período marcado por intensas transformações biopsicossociais, o desenvolvimento da sexualidade torna-se parte natural do processo de crescimento humano. Essas mudanças repercutem em toda a dinâmica familiar, exigindo diálogo, acolhimento e orientação por parte dos responsáveis (Furlanetto et al., 2019; Delatorre et al., 2015 *apud* Pimenta; Nascimento; Rodrigues, 2025). Entretanto, a literatura demonstra que, embora pais e responsáveis reconheçam a importância da educação sexual, grande parte deles encontra dificuldades para estabelecer conversas abertas sobre o tema.

Entre os principais fatores que dificultam esse diálogo estão sentimentos de vergonha, medo, constrangimento, insegurança e desconhecimento acerca da sexualidade. Muitos responsáveis afirmam aguardar o “momento certo” para abordar o assunto, mas acabam adiando essa conversa indefinidamente ou acreditando que essa responsabilidade não faz parte de suas atribuições como pais (Machado, 2017 *apud* Pimenta; Nascimento; Rodrigues, 2025). Em muitos casos, há ainda a expectativa de que a escola ou outras instituições assumam esse papel, enquanto outros acreditam que a iniciativa deve partir do próprio adolescente (Queirós, 2012; Savegnago; Arpini, 2016; Rapatão, 2015 *apud* Pimenta; Nascimento; Rodrigues, 2025).

Essa resistência está intimamente relacionada ao processo histórico de silenciamento da sexualidade. Conforme Vittelo (1997 *apud* Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013), ainda predomina a compreensão de que a sexualidade constitui um tema exclusivo da vida adulta, motivo pelo qual muitos pais evitam discutir questões relacionadas ao assunto durante a

infância e a adolescência. Tal postura faz com que dúvidas permaneçam sem esclarecimento justamente em uma fase marcada por intensas descobertas e transformações.

Além disso, diversos responsáveis acreditam que conversar sobre sexualidade pode estimular o início precoce da vida sexual dos filhos, percepção que reforça o estigma existente em torno da educação sexual (Nery et al., 2015; Queirós, 2012 *apud* Pimenta; Nascimento; Rodrigues, 2025). Em consequência, práticas repressivas, proibições e até a reprodução de mitos passam a ser utilizadas como formas de controle do comportamento dos adolescentes. Savegnago e Arpini (2018 *apud* Pimenta; Nascimento; Rodrigues, 2025) ressaltam que essa dificuldade decorre justamente do fato de a sexualidade ainda estar envolta por preconceitos, tabus, mitos e forte carga emocional.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter intergeracional desses estigmas. Muitos pais também cresceram em ambientes onde a sexualidade era tratada como assunto proibido, tendo recebido pouca ou nenhuma orientação durante sua própria adolescência. Como consequência, acabam reproduzindo os mesmos padrões de silêncio e repressão vivenciados anteriormente (Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013 *apud* Costa; Missiatto; Martines, 2021). Esse ciclo contribui para perpetuar a ausência de diálogo entre as gerações e dificulta a construção de uma educação sexual baseada em informações científicas e no respeito aos direitos humanos.

A ausência desse diálogo faz com que adolescentes busquem informações em outras fontes, especialmente na internet, entre amigos ou em redes sociais. Embora esses espaços possam fornecer conhecimentos importantes, também favorecem o acesso a informações imprecisas ou descontextualizadas. Costa, Missiatto e Martines (2021) destacam que esse processo cria um ciclo no qual a falta de comunicação familiar leva os jovens a recorrerem à internet, enquanto os pais, por acreditarem que os filhos já obtêm informações nesses meios, sentem-se ainda menos motivados a abordar o assunto.

Outrossim, observa-se que, quando o diálogo ocorre, normalmente restringe-se à prevenção da gravidez na adolescência e das infecções sexualmente transmissíveis, deixando de lado aspectos igualmente relevantes da sexualidade, como identidade, orientação sexual, expressões de gênero, afetividade, prazer, consentimento e relações interpessoais (Costa; Missiatto; Martines, 2021). Dessa forma, a comunicação familiar

permanece limitada por preconceitos e normatividades que dificultam uma compreensão ampla da sexualidade humana.

Assim, verifica-se que a estigmatização da educação sexual no ambiente familiar não decorre apenas da ausência de informações, mas de um conjunto de fatores culturais, históricos e sociais que perpetuam o silêncio, os tabus e os preconceitos em torno da sexualidade. A superação desse cenário exige que a família reconheça a educação sexual como parte integrante do desenvolvimento humano e como um direito de crianças e adolescentes, promovendo um diálogo contínuo, acolhedor e baseado em informações confiáveis.

Os desafios da efetivação da educação sexual nas escolas

O ambiente escolar também se apresenta como adverso à efetivação da educação sexual. Apesar de componentes basilares da educação sexual estarem previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na prática, as equipes pedagógicas enfrentam desafios para exercerem o papel de educar crianças e adolescentes a respeito desse tema.

A princípio, tratando dos professores, principais atores da educação escolar, o maior obstáculo relatado por eles é a insegurança quanto ao modo de abordar o assunto na sala de aula. Atualmente, os cursos de pedagogia e licenciatura não contam com disciplinas voltadas para a sexualidade e a diversidade de gênero em suas grades curriculares, o que justifica o despreparo profissional do corpo docente em lidar com o tema. Por consequência, a falta de qualificação dos professores limita a perspectiva multifacetada que deveria ser utilizada para apresentar a educação sexual; ela deixa de ser uma pauta que engloba a proteção contra abusos, conscientização sobre questões de gênero e desconstrução de preconceitos para se tornar uma parcela ínfima do conteúdo de biologia humana, com a presença restringida ao filtro de uma única disciplina.

[...] a educação sexual, quando abordada nas escolas, na maioria das vezes, se reduz a uma perspectiva higienista, que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção; e ao mero aprendizado biológico e anatômico do corpo reforçando a ideia da sexualidade ligada à reprodução. (Gonçalves, Faleiro e Malafaia, 2013, p. 259)

Assim, para uma abordagem efetiva da educação sexual no ambiente escolar, faz-se necessário uma preparação profissional da equipe pedagógica a respeito do tema e da sua complexidade, para que sejam capazes de discutir todos os seus demais aspectos com os discentes, não somente o biológico.

A influência da família e a omissão institucional também são fatores prejudiciais ao avanço da educação sexual nas salas de aula. Discursos conservadores e higienistas, promovidos principalmente no meio político da sociedade, distorcem o conceito de “ideologia” e o propagam como algo pejorativo e intrinsecamente ligado ao tema da sexualidade. Quando se discute o ensino sexual nas escolas, a repercussão desses ideais no ambiente familiar se reflete diretamente na aversão dos pais a essa pauta, inclusive a repreensão moral de tentativas do corpo docente de tentar implementá-la na educação das crianças e dos adolescentes, o que condiciona a reprodução dessa mesma lógica pelos seus próprios filhos.

Nessa perspectiva, apesar dos avanços das pesquisas sobre a temática de gênero e sexualidade, no campo do currículo cada vez mais se percebe um movimento de vigilância constante para mantê-la contida, sem propiciar condições para criar espaços de discussão, ao contrário, instaurando-se somente a regulação e o controle. (Sousa, Chaves, 2025, p. 5).

Como forma de evitar conflitos com os familiares dos estudantes, muitas instituições de ensino optam por uma postura pretensamente neutra e omissa diante da repressão que os professores sofrem, e se tornam coniventes a situações de preconceito, discriminação e à manutenção do “tabu” que envolve a educação sexual. Esse comportamento reforça os limites impostos à atuação dos professores por valores moralistas não condizentes com a realidade do ensino, bem como é uma afronta à diversidade e ao respeito, valores que as escolas deveriam incentivar através da educação. (Sousa, Chaves, 2025, p. 5)

É evidente, portanto, que os principais desafios para a concretização da educação sexual no ambiente escolar envolvem a relação interdependente entre a escola e a família, abrangendo desde questões profissionais relativas à formação da equipe pedagógica até a influência de ideais conservadores, reproduzidos por agentes familiares, que afetam profundamente a prática do ensino pelos professores.

Considerações finais

A presente pesquisa buscou responder ao problema de investigação acerca da existência de obrigatoriedade da educação sexual e da educação para a equidade de gênero no ensino fundamental e médio brasileiros. A partir da análise dos conceitos, da legislação educacional e dos direitos fundamentais aplicáveis, bem como da discussão sobre o papel da família e da escola na formação de crianças e adolescentes, verifica-se que, embora o ordenamento jurídico brasileiro não imponha uma disciplina específica denominada “educação sexual”, há um conjunto de normas constitucionais, legais e infralegais que fundamentam a abordagem transversal da educação sexual no currículo escolar. Tal obrigatoriedade decorre da promoção da dignidade da pessoa humana, da proteção integral da criança e do adolescente, da igualdade de gênero, da prevenção das violências e da formação para o exercício da cidadania.

A pesquisa também demonstrou que a resistência à educação sexual e à educação para a equidade de gênero está relacionada à desinformação e a estigmas sociais que distorcem seus objetivos pedagógicos. Longe de estimular comportamentos ou substituir os valores familiares, o que se busca com este tipo de informação é o desenvolvimento de conhecimentos compatíveis com cada etapa do desenvolvimento dos estudantes, promovendo o respeito às diferenças, a autonomia, a convivência e às relações saudáveis e a capacidade de reconhecer e enfrentar situações de violência e abuso.

Além das dificuldades vividas pelos profissionais da educação, que, mesmo com o amparo legal, podem ser impedidos ou recusar-se a discutir esse aspecto da vida em sociedade. Se esses preconceitos se perpetuarem, o risco de não reconhecimento de violências pelas vítimas, o ataque às diversidades sexuais, a objetificação do corpo feminino e a impunidade de infratores continuarão a impedir a existência de uma comunidade emocionalmente saudável e segura para os diversos grupos sociais.

Referências

ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva; CASSIAVILLANI, Thiene Pelosi. **Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos.** Educação em Revista, v. 39, p. e39794, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Zb->

GGgt6VvqkKxjLGgcZRS cv/?format=html&lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.074, de 18 de maio de 2022**. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para instituir o Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente - Protege Brasil e o seu Comitê Gestor. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL; Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da saúde, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de jul. 2026

BRASIL; Ministério da Educação. **PNE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 24 de jul. 2026.

COSTA, Angela Cristina Alves da; MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca; MARTINES, Elizabeth Antonia Leonel de Moraes. Diálogo sobre sexualidade na comunicação entre pais e filhos adolescentes. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2021. DOI: 10.35919/rbsh.v32i2.978. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/978. Acesso em: 22 jul. 2026.

COSTA, A. K. M.; MOURÃO, A. G. D. S. S.; COSTA, H. C. S.; WEIDLE, M. E.; SOUSA, S. D. A.; FELIX, E. D. F. B. F.; MOREIRA, V. G. Educação sexual com adolescentes: Conhecimento, diálogo e autonomia. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 7, n.

7, p. 301–310, 2025. DOI: 10.36557/2674-8169.2025v7n7p301-310. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/6034>. Acesso em: 26 jul. 2026.

GONÇALVES, Randys Caldeira; FALEIRO, José Henrique; MALAFAIA, Guilherme. **Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios**. *HOLOS*, Natal, v. 5, p. 251-263, 2013. DOI: 10.15628/holos.2013.784. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/784>. Acesso em: 20 jul. 2026.

KNIPPEL, Edson Luiz; AESCHLIMANN, Maria Carolina de Assis Nogueira. Educação e equidade de gêneros. **Themis**: Revista da Esmec, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 59–85, 2017. DOI: 10.56256/themis.v15i2.569. Disponível em: <https://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/569>. Acesso em: 26 jul. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf.rev.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2026.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Programme on Mental Health**: WHOQOL User Manual. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2012. Disponível em: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/4c5cd94a-599e-450f-9141-4a21a7b74849/content>. Acesso em: 24 de jul. 2026.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Standards for sexuality education in Europe: a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne: WHO Regional Office for Europe, 2010. Disponível em: <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-in-sexuality-education/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PIMENTA, Ligia Caroline Pereira; NASCIMENTO, Celia Regina Rangel; RODRIGUES, Matheus Philippe Souza. Educação sexual no contexto de famílias com adolescentes: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 36, p. 1-26, 2025. DOI: 10.35919/

rbsh.v36.1264. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/1264. Acesso em: 24 jul. 2026.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11–19, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1372> . Acesso em: 23 jul. 2026.

SEFFNER, F., & PENNA, F. Educação democrática e equidade de gênero: disputas na cultura escolar. *Retratos Da Escola*, 18(40). 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v18i40.1879>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SOUSA, Sandra Novais; CHAVES, Nathália Rodrigues Chaves. **Educação, gênero e sexualidade: a formação inicial e os desafios para superar o conservadorismo**. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 17, n.40, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/nupem.2025.17.40.7845>

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>. Acesso em: 23 jul. 2026.

TECENDO O CUIDADO: GÊNERO, SAÚDE MENTAL E DIREITOS NA DOCÊNCIA¹

Daniela De Maman²

Tecendo o cuidado

Toda tapeçaria começa por fios que, isoladamente, parecem incapazes de sustentar qualquer desenho. Apenas quando se entrelaçam produzem formas, texturas e sentidos. Alguns permanecem visíveis; outros desaparecem sob novas camadas do tecido, embora continuem sustentando toda a composição. O trabalho docente guarda semelhanças com essa arte manual. Muito além do planejamento pedagógico, da organização do ensino e das atividades desenvolvidas em sala de aula, ensinar implica tecer, diariamente, uma complexa trama de relações, afetos, responsabilidades e cuidados que sustentam a vida nas instituições educativas. São fios discretos, muitas vezes silenciosos, que raramente aparecem nos documentos oficiais, mas permanecem organizando a experiência de quem ensina.

A imagem da tapeçaria orienta a reflexão desenvolvida neste capítulo porque permite compreender o cuidado não como uma característica natural das mulheres nem como uma competência inerente à docência, mas como uma produção histórica, social e política. Assim como um tecido artesanal é composto pelo entrelaçamento contínuo de inúmeros fios, também o cuidado é tecido por relações de gênero, normas culturais, modos de organização do trabalho e experiências cotidianas que atravessam a vida das docentes. Muitas dessas tramas tornam-se quase imperceptíveis justamente porque foram naturalizadas ao longo do tempo, passando a ser compreendidas como atributos da feminilidade e não como construções produzidas nas relações sociais.

1 Projeto institucional de pesquisa: Subjetividade na contemporaneidade: eu e o eu social.

2 Profa. Dra. Professora Doutora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FB. Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Saúde Coletiva e Saúde Mental (GEPSICO/CNPq). Email: danielademaman@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/0404092558435429>

Na docência, historicamente marcada pela expressiva presença de mulheres, espera-se frequentemente que professoras acolham, protejam, escutem, confortem, antecipem necessidades e sustentem emocionalmente estudantes, famílias e instituições. Essas dimensões, embora essenciais ao trabalho educativo, nem sempre são reconhecidas como trabalho. Ao contrário, costumam ser interpretadas como manifestações espontâneas da sensibilidade feminina, invisibilizando o trabalho afetivo que sustenta o cotidiano escolar e deslocando para as docentes responsabilidades que ultrapassam as atribuições pedagógicas. É nesse movimento que gênero, cuidado, direitos e saúde mental passam a compor uma mesma trama.

Compreender essa tessitura exige deslocar o olhar das interpretações centradas nas características individuais das professoras para reconhecer os processos históricos, culturais e institucionais que organizam o trabalho do cuidado. As contribuições dos estudos de gênero evidenciam que as expectativas dirigidas às mulheres são socialmente produzidas e participam da constituição das relações de poder (Butler, 2023; Welzer-Lang, 2001; Scott, 1995). No campo da saúde mental, essas mesmas expectativas atravessam os modos de viver, sentir e cuidar de si, produzindo formas particulares de sofrimento e de resistência (Zanello, 2018). O cuidado deixa, assim, de ser compreendido como uma disposição individual para revelar-se como uma produção coletiva que participa da constituição das subjetividades docentes.

Essa distinção torna-se importante para a própria perspectiva adotada neste estudo. Enquanto a subjetividade pode ser compreendida como uma configuração sempre provisória dos modos de existir, a subjetivação refere-se aos processos contínuos pelos quais esses modos de existir são produzidos, tensionados e transformados nas relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo (Rolnik, 2018; Foucault, 2006; Deleuze, 2002). Não se trata, portanto, de compreender quem são as professoras, mas de acompanhar como vão se tornando professoras, cuidadoras e mulheres no entrelaçamento das experiências vividas, das relações de trabalho e das normas que atravessam a docência.

Foi justamente essa compreensão que orientou a escolha da cartografia como caminho metodológico. Mais do que representar uma realidade previamente constituída, a cartografia acompanha processos em movimento, permitindo seguir os fios enquanto ainda estão sendo tecidos (Kastrup, 2023; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Nessa perspectiva, o

pesquisador não observa uma tapeçaria pronta; acompanha as mãos que a tecem, reconhecendo que o próprio ato de pesquisar também participa da produção dos territórios investigados.

As reflexões apresentadas neste capítulo nasceram desse percurso cartográfico realizado com dez professoras da rede pública de ensino, acompanhadas ao longo de três anos. As narrativas, os encontros coletivos, as rodas de diálogo e a construção compartilhada de uma tapeçaria artesanal constituíram diferentes modos de acompanhar aquilo que se produzia entre as participantes. A tapeçaria não foi concebida como recurso ilustrativo, mas como parte do próprio percurso metodológico, permitindo que gestos, silêncios, escolhas de fios, nós e entrelaçamentos também compusessem a produção de conhecimento.

Este capítulo acompanha, portanto, os fios que articulam gênero, cuidado, saúde mental e direitos na docência, procurando compreender como essas tramas participam da produção das subjetividades docentes e dos modos contemporâneos de viver, cuidar e trabalhar. Organizado como uma tecitura, inicia pelos fios teóricos que sustentam a discussão, apresenta o percurso cartográfico desenvolvido na pesquisa e, posteriormente, entrelaça as narrativas das professoras à literatura e às imagens produzidas durante o processo investigativo. Mais do que ilustrar os resultados, essas imagens integram a própria narrativa, reafirmando que toda tapeçaria revela simultaneamente aquilo que aparece em sua superfície e aquilo que permanece sustentando o tecido.

Talvez seja esse o convite deste capítulo: voltar o olhar para o avesso da tapeçaria. Ali onde os fios se cruzam, se tensionam e, por vezes, se rompem, encontram-se também os processos pelos quais o cuidado, a docência e a própria vida vão sendo continuamente tecidos. Reconhecer esse trabalho invisível significa afirmar que cuidar de quem cuida não constitui apenas uma questão de bem-estar individual, mas um compromisso ético, político e coletivo com a produção da saúde, da educação e dos direitos.

Entre gênero, cuidado e saúde mental: fios que sustentam a docência

As relações entre gênero, cuidado e saúde mental não se constituem como campos isolados de conhecimento. Assim como em uma tapeçaria, seus fios entrelaçam-se continuamente, produzindo desenhos que nem sempre podem ser compreendidos quando observados separadamente. O

cuidado, longe de representar uma disposição natural das mulheres ou uma característica inerente ao exercício da docência, constitui uma construção histórica, social e política produzida por diferentes relações de poder. Compreender essa tessitura implica acompanhar como determinados discursos foram sendo tecidos ao longo do tempo, atribuindo sentidos específicos ao trabalho docente, às responsabilidades dirigidas às mulheres e às formas contemporâneas de sofrimento e resistência. É a partir desse entrelaçamento que este referencial teórico se organiza.

Gênero e cuidado: os fios que tecem a docência

Refletir sobre a docência a partir das relações de gênero implica acompanhar os fios que, ao longo da história, foram tecendo o cuidado como uma atribuição predominantemente feminina. Longe de constituir uma disposição natural das mulheres, o cuidado é produzido no entrelaçamento de normas, valores, expectativas e relações de poder que, lentamente, compõem uma trama social. Assim como em uma tapeçaria, muitos desses fios permanecem quase invisíveis; no entanto, são eles que sustentam o desenho que hoje reconhecemos como natural.

Um dos fios fundamentais dessa trama é apresentado por Scott (1995), ao afirmar que o gênero constitui uma categoria útil de análise histórica justamente porque permite compreender como as diferenças entre homens e mulheres são produzidas socialmente e transformadas em relações de poder. Mais do que descrever distinções entre os sexos, a autora evidencia que são essas relações que organizam instituições, práticas sociais e formas de trabalho. Sob essa perspectiva, o cuidado deixa de ser entendido como expressão espontânea da feminilidade e passa a revelar a tessitura histórica que o produziu.

Se Scott ajuda a compreender como os primeiros fios dessa trama foram historicamente tecidos, Butler (2023) mostra que eles continuam sendo permanentemente entrelaçados no cotidiano. O gênero não permanece fixo; ele é continuamente produzido, reiterado e disputado nas práticas sociais. É nesse contexto que a autora afirma:

O fantasma do gênero como uma força destrutiva torna-se o álibi quase moral para desencadear a destruição de todas as pessoas que buscam viver e respirar em liberdade. Assumir uma posição em prol de respirar e viver livres do medo da violência é o princípio da visão ética de que precisamos agora. Longe de ser uma força destrutiva, o gênero faz parte de uma luta necessária pela liberdade e pela justiça social (p. 17).

Assim, o cuidado não pode ser compreendido como atributo natural das mulheres, mas como uma prática social aprendida, reiterada e continuamente reforçada pelos diferentes espaços de socialização, entre eles a família, a escola e o trabalho.

Na mesma direção, Welzer-Lang (2001) evidencia que as relações de gênero estruturam a organização social muito além das diferenças entre homens e mulheres, produzindo expectativas distintas acerca das responsabilidades atribuídas a cada sujeito. A divisão sexual do trabalho distribui funções, reconhecimentos e responsabilidades de forma desigual, fazendo com que atividades relacionadas ao cuidado permaneçam historicamente vinculadas ao universo feminino. Tal associação contribui para que essas práticas sejam frequentemente invisibilizadas como trabalho especializado, sendo interpretadas como manifestações naturais da identidade das mulheres.

As análises de Saffioti (2015) reforçam essa compreensão ao evidenciar que a divisão sexual do trabalho constitui um dos principais mecanismos de sustentação das desigualdades de gênero. Ao longo da história, as atividades relacionadas ao cuidado foram sendo progressivamente associadas às mulheres, produzindo a expectativa de que acolher, proteger, escutar e responsabilizar-se pelos outros representariam disposições inerentes ao feminino. Essa naturalização desloca o cuidado do campo do trabalho para o campo da vocação, dificultando o reconhecimento de sua complexidade, de seu valor social e dos efeitos produzidos sobre a vida das mulheres que o exercem.

No contexto educacional, essas discussões adquirem especial relevância. A docência, particularmente nas etapas iniciais da escolarização, consolidou-se historicamente como uma profissão majoritariamente feminina, atravessada por expectativas que frequentemente extrapolam as atribuições pedagógicas. Os documentos que orientam a educação brasileira reconhecem o cuidado como dimensão indissociável do processo educativo (Brasil, 2018; Brasil, 2009; Brasil, 1996), reafirmando sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, como observam Batista e Canavieira (2025), reconhecer a centralidade do cuidado não significa ignorar as tensões produzidas quando ele passa a ser compreendido como responsabilidade exclusiva das professoras.

À medida que essa trama se adensa, seus efeitos passam a repercutir também sobre a saúde mental. Os fios que sustentam o cuidado tornam-se, muitas vezes, os mesmos que sustentam formas específicas de sofrimento

psíquico entre mulheres. É nesse ponto que Zanello (2018, p. 115) estabelece uma aproximação decisiva entre gênero e saúde mental.

Os dispositivos de gênero operam silenciando os próprios desejos e necessidades das mulheres em prol de uma constante doação. Historicamente, fomos construídas para e pelo cuidado com o outro, seja na relação amorosa, seja na maternidade. O adoecimento e o sofrimento psíquico, portanto, surgem justamente quando essas amarras invisíveis cobram o seu preço, transformando o investimento afetivo compulsório em uma forma de apagamento de si mesma e em sintoma socialmente determinado.

As prescrições dirigidas às mulheres favorecem processos de disponibilidade permanente, investimento afetivo contínuo e responsabilização pelos vínculos, produzindo formas específicas de sofrimento psíquico. Nessa perspectiva, o adoecimento não pode ser compreendido apenas como experiência individual, mas como expressão de modos socialmente produzidos de viver, trabalhar e cuidar.

Sob esse horizonte, compreender a docência implica reconhecer que ensinar nunca se restringe à transmissão de conhecimentos. Trata-se de uma prática atravessada por relações de gênero que produzem expectativas sobre quem cuida, como cuida e até onde deve cuidar. Os fios apresentados até aqui revelam que o cuidado não é um atributo natural das professoras, mas uma construção histórica continuamente reforçada pelas instituições, pelas práticas sociais e pelos discursos que organizam o trabalho docente.

Contudo, toda tapeçaria produz efeitos que ultrapassam o desenho visível de sua superfície. Os mesmos fios que sustentam vínculos, acolhimento e compromisso também podem tensionar os modos de existir, produzir formas específicas de sofrimento e limitar as possibilidades de cuidado de si. É nesse ponto que a discussão sobre gênero encontra o campo da saúde mental, deslocando o olhar das atribuições sociais do cuidado para os efeitos subjetivos produzidos por essa trama na experiência cotidiana da docência.

Cuidar, adoecer e resistir: quando a trama alcança a saúde mental

Ao observar o avesso dessa tapeçaria, tornam-se visíveis fios que nem sempre aparecem na superfície do trabalho docente. São eles que ligam cuidado, responsabilidades, afetos e sofrimento. O cuidado, portanto, não pode ser compreendido apenas como uma prática socialmente distribuída

ou como uma atribuição historicamente vinculada às mulheres. Ele constitui também um campo de produção de subjetividades.

Nessa direção, a Saúde Coletiva tem contribuído para deslocar as interpretações individualizantes do sofrimento psíquico, compreendendo-o como fenômeno produzido nas relações entre sujeitos, trabalho e modos de organização da vida social. O adoecimento deixa de ser interpretado exclusivamente como condição clínica para ser analisado a partir das condições concretas nas quais os sujeitos vivem, trabalham e constroem suas experiências (Minayo, 2014; Sawiaia, 2009). Tal perspectiva permite compreender que a saúde mental das docentes não se reduz às características individuais de cada professora, mas é produzida no encontro entre as exigências institucionais, as relações de gênero e os processos de subjetivação que atravessam o cotidiano escolar.

No campo educacional, diferentes estudos têm evidenciado que a intensificação do trabalho docente constitui um dos principais fatores relacionados ao sofrimento psíquico entre professores. A ampliação das responsabilidades profissionais, a complexificação das demandas escolares, a precarização das condições de trabalho e a exigência permanente de disponibilidade produzem repercussões importantes sobre a saúde física e mental desses trabalhadores (Batista; Canavieira, 2025; Assunção; Abreu, 2019). Tais processos tornam-se ainda mais evidentes quando o trabalho docente é compreendido como uma atividade que mobiliza não apenas conhecimentos técnicos, mas também investimentos afetivos contínuos.

Entre os fios que sustentam essa discussão, Codo e Jacques (2002) demonstram que determinadas profissões são constituídas por intenso trabalho emocional. Na docência, ensinar implica construir vínculos, acolher diferenças, lidar com conflitos e acompanhar processos de desenvolvimento que extrapolam os conteúdos escolares. O investimento afetivo deixa de ser um elemento acessório da profissão para tornar-se parte constitutiva do próprio trabalho. Quando essas exigências não encontram reconhecimento institucional ou condições adequadas de sustentação, ampliam-se as possibilidades de desgaste, sofrimento e adoecimento.

As análises de Carlotto (2012) dialogam com essa compreensão ao demonstrarem que a exaustão emocional entre professores não decorre apenas do volume de atividades desenvolvidas, mas da permanência de demandas que parecem nunca se esgotar. Estudos mais recentes sobre saúde mental e trabalho docente reafirmam esse cenário ao evidenciarem o crescimento de processos de sofrimento psíquico relacionados à

intensificação do trabalho, à sobrecarga emocional e à ampliação das responsabilidades atribuídas aos profissionais da educação (Silva et al., 2023; Santos, 2024; Maman, 2026; Maman, 2025).

As contribuições de Deleuze (2002) e Rolnik (2016) ampliam essa compreensão ao deslocarem a subjetividade de uma condição fixa para um processo permanente de produção. Os sujeitos não existem como identidades acabadas; constituem-se continuamente nos encontros, nos afetos e nas relações que atravessam seus cotidianos. Sob essa perspectiva, o cuidado deixa de representar apenas um conjunto de práticas dirigidas ao outro e passa a integrar os próprios processos de produção da vida. Também por isso, compreender a saúde mental das docentes exige acompanhar os movimentos que produzem seus modos de existir, reconhecendo que sofrimento e potência não se apresentam como estados opostos, mas como forças que coexistem nas experiências vividas.

Ao tratar da saúde mental das docentes, torna-se igualmente importante, distinguir subjetividade e subjetivação, conceitos que, embora relacionados, não são equivalentes. A subjetividade pode ser compreendida como a configuração provisória dos modos de sentir, pensar, desejar e agir que caracterizam os sujeitos em determinado contexto histórico. Já a subjetivação refere-se ao processo contínuo por meio do qual essas formas são produzidas, transformadas e reinventadas nas relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com as instituições (Rolnik, 2018; Foucault, 2006; Deleuze, 2002). Sob essa perspectiva, interessou a esta pesquisa menos descrever uma subjetividade docente como algo dado do que acompanhar processos de subjetivação produzidos no encontro entre gênero, trabalho, cuidado e saúde mental. É precisamente nesse movimento que a cartografia encontra sua potência, ao privilegiar o acompanhamento dos processos em vez da descrição de estados fixos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Nenhuma tapeçaria permanece idêntica ao longo do tempo. Novos fios são incorporados, outros se rompem, alguns são refeitos pelas próprias mãos que os tecem. A subjetividade também se produz desse modo: em permanente composição. É por isso que a cartografia foi escolhida como caminho metodológico desta pesquisa. Mais do que observar um tecido acabado, interessou acompanhar o movimento das mãos que continuam tecendo o cuidado no cotidiano da docência.

3 Percorrendo os fios da pesquisa

A pesquisa que sustenta este capítulo foi desenvolvida a partir da perspectiva cartográfica, compreendida não como um método destinado à representação de uma realidade previamente existente, mas como um modo de acompanhar processos de subjetivação produzidos no encontro entre pesquisadora, participantes e território investigado (Kastrup, 2023; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Nessa perspectiva, a pesquisa não busca capturar sujeitos acabados nem produzir descrições estáticas da realidade. Interessa acompanhar os movimentos pelos quais modos de existir, cuidar, trabalhar e produzir sentidos vão sendo continuamente tecidos nas relações construídas ao longo do percurso investigativo.

A cartografia desloca o foco da representação para a experiência. Enquanto métodos tradicionais procuram identificar categorias previamente estabelecidas, a cartografia acompanha percursos, afetos, intensidades e deslocamentos que emergem durante a própria pesquisa. A subjetividade deixa de ser compreendida como uma condição fixa para ser reconhecida como expressão provisória de processos de subjetivação continuamente produzidos nas relações de poder, nos encontros, nos afetos e nas práticas cotidianas (Rolnik, 2018; Foucault, 2006; Deleuze, 2002). Assim, conhecer não significa observar uma realidade distante, mas caminhar junto aos processos que se constituem no próprio ato de pesquisar.

Essa perspectiva aproxima-se da própria imagem da tapeçaria que atravessa este capítulo. Assim como um tecido artesanal não nasce da simples justaposição de fios, mas do entrelaçamento contínuo de gestos, escolhas, pausas e movimentos, também a cartografia compreende o conhecimento como uma produção compartilhada. O território investigado não preexiste ao percurso; ele se produz à medida que pesquisadora e participantes caminham, narram, recordam, silenciam e constroem sentidos sobre suas experiências.

A pesquisa foi realizada com professoras da rede pública de ensino participantes de um projeto de extensão universitária voltado à promoção da saúde mental docente. Durante um ano ocorreram encontros quinzenais organizados em formato de rodas de diálogo, privilegiando espaços de escuta, compartilhamento de experiências e reflexão coletiva acerca do cotidiano profissional. Entre as participantes do projeto, dez professoras aceitaram integrar a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido. O estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa³, respeitando integralmente as diretrizes nacionais para pesquisas envolvendo seres humanos.

Para assegurar o anonimato das participantes, as narrativas apresentadas ao longo deste capítulo foram identificadas como Professora 1, Professora 2 e assim sucessivamente até Professora 10. A produção do material empírico ocorreu em diferentes temporalidades, embora integrada pelo mesmo percurso cartográfico. A construção coletiva da tapeçaria desenvolveu-se ao longo de seis meses, durante encontros quinzenais realizados no espaço da escola, enquanto as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente ao longo de um ano.

Em cada encontro destinado às entrevistas, uma das professoras era convidada a dirigir-se a uma sala reservada, onde a conversa ocorria em ambiente de escuta e confidencialidade. Simultaneamente, as demais participantes permaneciam na sala destinada à construção da tapeçaria, dando continuidade ao trabalho manual e às rodas de diálogo. Essa dinâmica permitiu que os diferentes dispositivos de pesquisa se articulassem sem interromper o fluxo dos encontros, compondo um mesmo território investigativo. Enquanto algumas narrativas eram produzidas na singularidade da entrevista, outras continuavam sendo tecidas coletivamente por meio dos gestos, das conversas e dos silêncios compartilhados durante a confecção da tapeçaria, reafirmando o caráter processual da cartografia e a compreensão de que a produção de subjetividades se constitui tanto nas experiências individuais quanto nos encontros coletivos.

Como dispositivos de produção das narrativas foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, rodas de diálogo, registros em diário de campo e a construção coletiva de uma tapeçaria artesanal. Longe de constituir uma atividade complementar ou ilustrativa, a tapeçaria passou a integrar o próprio percurso cartográfico, permitindo que diferentes formas de expressão coexistissem durante a pesquisa. Enquanto as mãos entrelaçavam fios, também eram tecidos afetos, memórias, silêncios, deslocamentos e narrativas sobre o cuidado, o trabalho e a própria experiência docente.

Antes de apresentar os procedimentos analíticos, torna-se importante explicitar como cada dispositivo participou da produção do conhecimento cartográfico no Quadro I.

3 CAAE: 68484023.8.0000.0107.

Quadro 1 - Do gesto ao conhecimento: a tapeçaria como dispositivo cartográfico

Elemento	Produção cartográfica
Corpo	O fazer manual mobilizou experiências corporais frequentemente ausentes das entrevistas convencionais.
Gesto	Cada escolha, pausa, nó ou movimento integrou a produção das narrativas.
Afeto	As memórias emergiram durante o processo de criação coletiva, permitindo acompanhar intensidades e deslocamentos.
Narrativa	As histórias foram produzidas simultaneamente ao trabalho manual, sem separação entre fazer e narrar.
Subjetivação	A tapeçaria possibilitou acompanhar processos de produção de si, evidenciando que as participantes também eram transformadas enquanto teciam.
Cartografia	O tecido tornou-se expressão material do próprio percurso investigativo, acompanhando movimentos em vez de representar uma realidade fixa.

Fonte: dados da pesquisa (2026).

O quadro sintetiza a compreensão da tapeçaria como dispositivo cartográfico. Mais do que registrar narrativas, interessou acompanhar aquilo que se produzia durante o próprio fazer manual. As mãos que conduziam os fios também conduziam lembranças, afetos e modos de compreender a docência, permitindo que experiências dificilmente acessíveis apenas pela linguagem verbal encontrassem outras formas de expressão. Nesse sentido, corpo, gesto e narrativa constituíram dimensões inseparáveis da produção de conhecimento.

As rodas de diálogo foram organizadas segundo princípios próximos aos descritos por Gatti (2005), favorecendo a construção coletiva das reflexões e a circulação das diferentes experiências entre as participantes. Entretanto, diferentemente dos grupos focais orientados pela busca de consensos ou categorias comuns, interessou acompanhar os movimentos produzidos nos próprios encontros, reconhecendo que cada narrativa era continuamente afetada pelas relações estabelecidas no grupo. Nessa direção, Backes et al. (2011) contribuem ao compreender o grupo como espaço privilegiado para a produção compartilhada de sentidos, compreensão que dialoga diretamente com a perspectiva cartográfica adotada nesta pesquisa.

A produção e a análise das narrativas ocorreram de maneira simultânea. Na cartografia, conhecer não significa interpretar um objeto acabado, mas acompanhar processos em curso (Passos; Kastrup; Escóssia,

2009). As entrevistas, os registros do diário de campo, as rodas de diálogo e a tapeçaria foram compreendidos como diferentes expressões de um mesmo território existencial. Mais do que organizar categorias analíticas, interessou acompanhar linhas de força, permanências, rupturas, intensificações e deslocamentos que atravessavam a experiência das participantes. A análise constituiu-se, assim, como um exercício cartográfico voltado ao acompanhamento dos processos de subjetivação produzidos durante o percurso investigativo.

Ao final da pesquisa, a tapeçaria permaneceu como expressão material de uma construção coletiva, mas também como testemunho de um processo compartilhado de produção de conhecimento. Cada fio incorporado ao tecido correspondia simultaneamente a uma narrativa, um encontro, um afeto ou uma transformação vivida pelas participantes e pela própria pesquisadora. Mais do que um produto concluído, ela permaneceu como uma tessitura aberta, reafirmando que compreender a saúde mental na docência implica acompanhar processos que continuam sendo tecidos muito depois que a pesquisa termina.

O conhecimento produzido nesta investigação não resultou apenas das narrativas verbalizadas pelas participantes, mas também dos gestos, dos silêncios, dos tempos de espera, dos afetos compartilhados e do próprio fazer manual que acompanhou todo o percurso cartográfico.

A tapeçaria que se revela: quem tece o cuidado e a que custo?

O que sustenta esse tecido? Quem o tece? E qual é o custo de mantê-lo?

As perguntas que atravessam este capítulo não antecederam a pesquisa. Elas nasceram durante os encontros com as professoras, quando o movimento das mãos sobre os fios passou a produzir também narrativas sobre o trabalho, o cuidado e a própria experiência de existir como docente. Enquanto a tapeçaria coletiva era lentamente construída, histórias, afetos, lembranças e silêncios encontravam espaço para emergir. O tecido que se formava diante dos olhos do grupo revelava, simultaneamente, outro tecido menos visível: aquele constituído pelas relações de gênero, pelos modos de cuidar e pelos processos de subjetivação que atravessam a docência.

Sob a perspectiva cartográfica, interessou menos compreender o que as professoras pensavam sobre o cuidado do que acompanhar como esse cuidado era produzido durante os próprios encontros. Assim como

apresentado no Quadro 1, corpo, gesto, afeto e narrativa constituíram dimensões inseparáveis da produção do conhecimento. Antes mesmo das palavras, eram os movimentos das mãos, os silêncios prolongados, as pausas diante da escolha de um fio ou de uma cor que anunciavam experiências ainda sem linguagem. O gesto de tecer deixou de ser apenas uma atividade manual para transformar-se em dispositivo cartográfico capaz de acompanhar processos de subjetivação produzidos no próprio território da pesquisa (Kastrup, 2023; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Figura 1 - As primeiras mãos



Fonte: acervo da pesquisa (2023-2026).

Legenda: O início da tapeçaria coletiva durante um dos encontros cartográficos. Os primeiros fios representam a abertura do território de pesquisa, no qual narrativas, afetos e gestos começam a produzir conhecimento.

Nos primeiros encontros, as narrativas concentravam-se nas atividades pedagógicas. Entretanto, à medida que a tapeçaria avançava, outros temas passaram a ocupar o centro das conversas. O cuidado aparecia de forma recorrente, não como conteúdo planejado, mas como elemento que atravessava espontaneamente as histórias compartilhadas.

“A gente ensina, mas também leva preocupação para casa. Parece que a cabeça nunca sai da escola.” (Professora 2)

“Tem dias em que eu fico pensando mais na criança do que em mim mesma.” (Professora 7)

As narrativas evidenciavam que a docência ultrapassava largamente os limites da sala de aula. As professoras relatavam acompanhar situações familiares, preocupar-se com crianças adoecidas, organizar campanhas de arrecadação, acolher conflitos emocionais e permanecer mobilizadas afetivamente muito depois do encerramento da jornada de trabalho. Pouco a pouco, tornava-se evidente que aquilo que sustentava o cotidiano escolar raramente aparecia como trabalho propriamente dito.

As contribuições de Scott (1995) permitem compreender que essa distribuição desigual do cuidado constitui uma produção histórica das relações de gênero. Butler (2023) amplia essa discussão ao afirmar que o gênero não corresponde a uma essência previamente existente, mas é continuamente produzido por práticas reiteradas. Nessa perspectiva, acolher, antecipar necessidades, responsabilizar-se emocionalmente pelas crianças e permanecer permanentemente disponível não representam características naturais das mulheres; constituem performatividades de gênero reiteradas cotidianamente e incorporadas como formas legítimas de exercer a docência.

Enquanto as professoras teciam os fios da tapeçaria, também performavam expectativas historicamente dirigidas às mulheres. A delicadeza dos gestos, o compromisso permanente com o outro e a responsabilização pelos vínculos apareciam menos como escolhas conscientes e mais como modos aprendidos de existir profissionalmente. A tapeçaria permitiu tornar visível justamente esse movimento: enquanto os fios eram entrelaçados, também eram reiteradas formas socialmente produzidas de viver o cuidado.

Figura 2 - O cuidado sendo tecido



Fonte: acervo da pesquisa (2023-2026).

Legenda: A construção coletiva da tapeçaria constituiu um dispositivo cartográfico de produção de narrativas, permitindo que cuidado, gênero e saúde mental fossem tecidos simultaneamente às experiências compartilhadas.

Com o fortalecimento dos vínculos entre as participantes, modificou-se também a qualidade das narrativas. As professoras passaram a falar menos das atividades realizadas e mais dos efeitos produzidos por esse trabalho sobre suas próprias vidas.

“Quando chega sexta-feira, eu estou esgotada. Não é só pelo trabalho. É porque parece que a gente carrega a vida de muita gente junto.”
(Professora 5)

“Às vezes eu percebo que cuido de todo mundo e esqueço completamente de mim.” (Professora 9)

Essas experiências aproximam-se das análises de Zanello (2018), ao demonstrar que os dispositivos de gênero organizam formas específicas de sofrimento psíquico entre mulheres. Contudo, a cartografia permitiu observar que tais experiências não eram apenas relatadas; elas eram produzidas e continuamente ressignificadas durante os encontros. Cada narrativa mobilizava novas lembranças, novos afetos e novas formas de compreender o próprio trabalho.

Foi justamente nesse movimento que se tornou possível distinguir subjetividade e subjetivação. A subjetividade manifesta-se nos modos relativamente estabilizados pelos quais as professoras compreendem a si mesmas como cuidadoras, responsáveis e disponíveis. A subjetivação, entretanto, refere-se aos processos pelos quais esses modos de existir são continuamente produzidos, deslocados e transformados nas relações estabelecidas durante a pesquisa (Foucault, 2006; Deleuze, 2002). A cartografia não encontrou sujeitos prontos; acompanhou sujeitos em permanente produção.

Embora as professoras raramente nomeassem essas experiências como relações de gênero, suas narrativas revelavam o quanto determinadas expectativas já estavam incorporadas ao modo como compreendiam a própria docência. Expressões recorrentes como “a professora precisa dar conta”, “não consigo deixar de cuidar” ou “elas precisam de mim” indicavam que o cuidado aparecia menos como uma escolha e mais como uma responsabilidade assumida quase naturalmente. É precisamente nesse movimento que a performatividade descrita por Butler (2023) se torna visível: determinadas normas deixam de ser percebidas como construções

históricas porque passam a constituir modos cotidianos de existir, ensinar e cuidar.

Ao mesmo tempo, os encontros constituíram verdadeiros territórios existenciais. Rolnik (2018) compreende o território não apenas como espaço físico, mas como campo vivo de afetos, intensidades e forças em constante transformação. Durante a construção da tapeçaria, esse território coletivo permitiu que experiências antes vividas de forma isolada passassem a ser compartilhadas, produzindo deslocamentos importantes na maneira como as participantes significavam o cuidado, o sofrimento e o próprio trabalho docente.

Esse movimento aproxima-se também da compreensão de Deleuze (2002), para quem todo território abriga simultaneamente processos de territorialização, desterritorialização e criação. Em diversos momentos, observou-se que narrativas inicialmente marcadas pela culpabilização individual passavam, ao longo das conversas, a ser compreendidas como efeitos de relações históricas de gênero, das condições de trabalho e das formas contemporâneas de organização da docência. Pequenos deslocamentos tornavam-se possíveis justamente porque o dispositivo cartográfico favorecia novos encontros consigo, com as outras participantes e com diferentes modos de interpretar a experiência vivida.

Figura 3 - O avesso da tapeçaria



Fonte: acervo da pesquisa (2023-2026).

Legenda: O avesso da tapeçaria revela fios, nós e costuras que permanecem invisíveis na superfície. A imagem sintetiza a compreensão construída ao longo da pesquisa: parte significativa do trabalho do cuidado permanece pouco reconhecida, embora sustente a experiência docente.

Ao final do percurso investigativo, tornou-se evidente que a tapeçaria não apenas registrava as experiências compartilhadas ao longo da pesquisa. Ela constituiu parte do próprio processo de conhecer. Enquanto os fios eram entrelaçados pelas mãos das professoras, também se entrelaçavam afetos, memórias, narrativas e novos modos de compreender o trabalho docente. O conhecimento produzido nesta investigação foi tecido simultaneamente à experiência coletiva, reafirmando a cartografia como um percurso em que pesquisar, conhecer e produzir realidade acontecem no mesmo gesto.

As experiências compartilhadas pelas participantes também revelam que reconhecer o cuidado como dimensão constitutiva da docência significa reconhecê-lo como uma questão de direitos. Cuidar de quem educa implica fortalecer condições institucionais que sustentem a saúde mental das professoras, assegurando tempos de escuta, espaços coletivos de reflexão, valorização do trabalho e políticas comprometidas com relações mais equitativas no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, gênero, educação, saúde mental e direitos deixam de constituir campos independentes para revelar fios inseparáveis da mesma trama, sustentando modos mais potentes de viver, ensinar e produzir subjetividades.

O avesso que sustenta a trama

Os caminhos percorridos ao longo deste capítulo permitiram compreender que o cuidado constitui uma das tramas centrais da docência e que sua produção se entrelaça às relações de gênero, às condições de trabalho, às formas de subjetivação e aos direitos que sustentam o exercício da profissão docente. Ao acompanhar as narrativas das professoras por meio da cartografia, foi possível tornar visíveis processos que frequentemente permanecem ocultos na rotina escolar, mas que atravessam intensamente a produção da saúde mental.

A tapeçaria construída coletivamente acompanhou esse percurso como expressão material e simbólica da própria pesquisa. Enquanto as mãos entrelaçavam fios, também eram tecidos afetos, memórias, responsabilidades, silêncios e modos de existir na docência. O conhecimento produzido nasceu desse movimento compartilhado, revelando que a pesquisa cartográfica também se constitui como um exercício de escuta, presença e criação coletiva.

As narrativas evidenciaram que o cuidado ocupa lugar estruturante na experiência das professoras. Ensinar envolve acolher, escutar,

sustentar vínculos, responder a demandas emocionais e compartilhar responsabilidades que atravessam o cotidiano escolar. Essas experiências repercutem diretamente sobre a saúde mental e revelam a necessidade de reconhecer o cuidado como trabalho socialmente produzido, cuja sustentação depende de condições institucionais, políticas públicas e redes coletivas de apoio.

Ao mesmo tempo, os encontros permitiram acompanhar movimentos de criação que se produzem no próprio exercício da docência. A construção coletiva da tapeçaria favoreceu a circulação de experiências, o reconhecimento entre pares e a produção de novos sentidos para o trabalho, evidenciando que a subjetivação permanece em permanente movimento. Assim como nenhum tecido permanece acabado, também os modos de cuidar, ensinar e existir continuam sendo recriados nos encontros, nas relações e nas experiências compartilhadas.

Fortalecer a saúde mental das docentes implica fortalecer as condições que sustentam o trabalho educativo, reconhecendo que o cuidado constitui uma dimensão ética, política e coletiva da educação. Valorizar quem ensina significa ampliar espaços de escuta, favorecer práticas de cuidado compartilhado e construir instituições capazes de reconhecer a complexidade do trabalho afetivo que atravessa a docência.

A imagem da tapeçaria permanece, por fim, como convite para continuar tecendo. Cada fio incorporado ao tecido conserva a memória das mãos que o entrelaçaram, mas também abre espaço para novos encontros, novas narrativas e novas possibilidades de criação. Assim, gênero, saúde mental e direitos permanecem unidos por uma mesma trama, continuamente refeita pelos sujeitos que, ao cuidar da educação, seguem produzindo formas mais sensíveis, solidárias e potentes de viver, ensinar e transformar o mundo.

Referências

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00169517, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00169517>.

BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BATISTA, Eliane Pereira; CANAVIEIRA, Fernanda Oliveira. Fabulando a centralidade do cuidado na educação infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e286779, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286779>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de burnout em professores: avaliação, fatores associados e intervenção**. Porto Alegre: LivPsic, 2012.

CODO, Wanderley; JACQUES, Maria da Graça Corrêa. **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

KASTRUP, Virgínia. Escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 35, e6393, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.80661>.

MAMAN, D. D. No ritmo das marés: cartografia de afetos e subjetivida-

des na docência. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e123/1–25, 2025. DOI: 10.5902/1984644488735

MAMAN, D. D. Travessias da temporalidade e cartografias da saúde mental: bidirecionalidade do cuidado na docência. **Educação**, [S. l.], v. 51, n. 1, p. e73/01–22, 2026. DOI: 10.5902/1984644495596

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetizada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

WELZER-LANG, Daniel A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Rev. Estud. Fem.** 9 (2) • 2001 • <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>

ZANELLO, Valeska. (2018). **Saúde mental, gênero e dispositivos**: Cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO BRASIL: CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E PANORAMA JURÍDICO DA PROTEÇÃO ÀS PESSOAS QUE GESTAM

Guilherme Corso dos Santos¹

Daniele Prates Pereira²

Introdução

A violência obstétrica constitui um dos temas mais relevantes no debate contemporâneo sobre direitos humanos, saúde pública e direitos das mulheres. Embora práticas de desrespeito, abuso, negligência e intervenções desnecessárias durante o ciclo gravídico-puerperal sejam amplamente relatadas por usuárias dos serviços de saúde e reconhecidas por organismos internacionais, a delimitação conceitual da violência obstétrica ainda é objeto de controvérsias no âmbito acadêmico, político e jurídico. No Brasil, a inexistência de uma legislação federal específica que defina o instituto contrasta com a crescente produção normativa nos estados e municípios, bem como com a consolidação de entendimentos judiciais e administrativos voltados à proteção da dignidade, da autonomia e dos direitos reprodutivos das mulheres.

A discussão acerca da violência obstétrica transcende o campo da assistência à saúde, inserindo-se em um contexto mais amplo de enfrentamento às desigualdades de gênero e à violência institucional. Nesse cenário, o reconhecimento de práticas violadoras dos direitos das gestantes, parturientes e puérperas representa um importante instrumento para a promoção da humanização da assistência ao parto e ao nascimento, em consonância com os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade, do direito à saúde e da proteção integral à maternidade. Além disso, a pluralidade de normas infralegais, legislações

1 Bacharel em Direito pela Unioeste Francisco Beltrão/PR.

2 Orientadora, docente efetiva curso de Direito e Mestrado em Direito Unioeste Francisco Beltrão/PR. Projeto de Pesquisa “Gêneros, educação e direitos”. <https://lattes.cnpq.br/1701069879754260> e <https://orcid.org/0000-0002-9860-4667>

estaduais e decisões judiciais evidencia a necessidade de sistematização do tratamento jurídico conferido ao tema, especialmente diante da ausência de uniformidade normativa em âmbito nacional.

Apesar do avanço das pesquisas sobre humanização do parto e direitos reprodutivos, permanece a dificuldade de identificar um conceito jurídico suficientemente abrangente e consensual de violência obstétrica, bem como de compreender a extensão da proteção normativa atualmente existente no ordenamento brasileiro. Diante desse contexto, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: como pode ser construído o conceito de violência obstétrica a partir da literatura especializada e dos instrumentos normativos vigentes, e qual é o panorama jurídico atualmente existente no território nacional brasileiro para sua prevenção, reconhecimento e enfrentamento?

Para responder a essa questão, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na literatura nacional e internacional sobre os direitos das mulheres, violência de gênero, bioética, humanização da assistência ao parto e direitos humanos. A pesquisa documental concentrou-se na análise da Constituição Federal, da legislação federal, das normas estaduais vigentes, de atos administrativos, de recomendações de organismos nacionais e internacionais e de decisões judiciais relevantes à matéria. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, com o objetivo de identificar elementos recorrentes na construção do conceito de violência obstétrica e mapear o panorama jurídico brasileiro atual.

O presente artigo tem como objetivo construir o conceito de violência obstétrica a partir da produção científica e dos instrumentos jurídicos aplicáveis, bem como apresentar o panorama da legislação vigente no território nacional brasileiro, identificando os principais marcos normativos relacionados à proteção das mulheres durante o ciclo gravídico-puerperal. Busca-se, ainda, contribuir para o fortalecimento da segurança jurídica, da efetividade dos direitos fundamentais das mulheres e do aprimoramento das políticas públicas voltadas à promoção de uma assistência obstétrica pautada no respeito, na autonomia e na dignidade humana.

Apresentação e construção do conceito de violência obstétrica

A violência, em si, pode ser entendida como um fenômeno social em expansão em todos os âmbitos, mas com especial enfoque à violência contra a mulher, o fato pode ser visto ao longo de diversos períodos históricos, ganhando caráter endêmico na hodiernidade, independente de prévia discriminação racial, social ou religiosa (Faneite; Feo; Merlo, 2012).

A palavra violência pode ter vários sentidos, tais como: ataque físico, uso geral da força física, ameaça ou até mesmo comportamento ingovernável. Segundo o dicionário francês Robert a violência é:

a) O fato de agir sobre alguém ou de fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força ou a intimidação; b) o ato através do qual se exerce a violência; c) uma imposição natural para a expressão brutal dos sentimentos; d) a força irresistível de uma coisa; e) o caráter brutal de uma ação. (Michaud, 1989, p. 7).

Hayeck destaca que “[...] se trata de uma palavra que necessita de definição específica inicial, se não quisermos cometer uma violência contra ela.” (Hayeck, 2009, p. 3).

Sendo assim, a palavra violência passa a ter o sentido de: arrancá-la de seu significado. Outro autor que trata desta conceituação é Michaud (1989, p. 10) que tenta defini-la como:

[...] há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, acusando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (Hayeck, 2009, p. 3).

Segundo os apontamentos de Hayeck, os estudos das últimas décadas acerca da violência de gênero dispõem ênfase no caráter sistêmico, destacando sua constituição baseada em um conjunto de variáveis relacionadas ao meio ambiente, manifestando-se ademais, como regularidades comportamentais. Nas palavras da autora:

A violência não possui um locus específico. Ela está presente tanto nos bairros mais sofisticados quanto nas favelas, ela abrange o centro e a periferia, perpassando pelas diversas classes sociais. Vários tipos e formas de violência são noticiados e espetacularizados, dentre elas podemos citar algumas, tais como: roubos, furtos, assassinatos, seqüestros, guerras, atentados, terrorismo, violência física, violência sexual, violência psicológica, tortura (muito utilizada por regimes

autoritários e o durante períodos ditatoriais), violência policial, dentre outras, sendo estas, demonstrações de produções modernas da violência (Hayeck, 2009, p. 5).

Para o presente trabalho, faz-se necessária introdução a violência de gênero, a qual possui bibliografia pautada principalmente na existência de uma construção social e econômica que estruturaram lugares e espaços específicos para homens e mulheres. Apesar de notável aumento no enfoque das construções teóricas que expõem essa violência, não se pode desconsiderar as demais formas de expressão sexual (gênero e sexualidade) existentes na sociedade, não abarcando o fato dessas expressões nem sempre serem únicas e taxativas, mas subjetivas e plurais, de caráter diverso (Faleiros, 2018, p. 62).

Conforme nos aduz a autora:

A partir de suas pesquisas, a bióloga Joan Roughgarden (2004) afirmou que “a divisão (binária) entre macho e fêmea não explica[va] a diversidade sexual do reino animal”. Em nível individual, pensar relações de gênero implica considerar o corpo (constituições sexuais anatômicas e metabólicas), a cabeça (desejos, auto-representações sexuais, identidades) e as práticas sexuais (escolhas sexuais); e, em nível sociocultural, entender como as sociedades estruturam as relações sexuais e de gênero (Faleiros, 2018, p. 62).

O que podemos perceber, é que as discussões de papéis de gênero entre o que caberia aos homens e às mulheres, faz emergir inclusive a heteronormatividade como forma relacional padrão, servindo as teorias de discussão de gênero para toda e qualquer violência de gêneros e expressões de gêneros, bem como exercícios de sexualidades diversas.

A violência de gênero, então, se configura – em níveis social, cultural, econômico e político – a partir da ideia de que a humanidade se divide entre machos e fêmeas, atribuindo a cada sexo posições, funções, status e poderes desiguais tanto na esfera privada quanto na pública, incluindo família, trabalho e política. Historicamente, os homens estabeleceram um sistema patriarcal que visa dominar as mulheres, ou mais especificamente, o gênero feminino – essa dominação pode ser exercida diretamente pelo patriarca ou por seus representantes (Saffioti, 2021). Essa organização social refere-se à distribuição da propriedade, do poder, do controle, dos espaços e do comportamento: é a posse e a autoridade sobre os corpos, a sexualidade e as práticas sexuais dos gêneros não masculinos, além do controle nos âmbitos públicos do mercado de trabalho, nos postos de decisão e na política. Portanto, a estrutura do poder patriarcal

se fundamenta na desigualdade entre os gêneros masculino e feminino, embasada numa “lei de status desigual”.

De acordo com a autora supracitada, os homens, ao exercerem a função patriarcal, possuem o poder de regular o comportamento das categorias identificadas (mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos), sendo respaldados ou, ao menos, aceitos pela sociedade para não aceitar aquilo que é considerado um desvio.

A violência de gênero, portanto, conforme disposto em cartilha social dotada de cunho educativo produzido pela Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, pode ser definida como

[...] qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual. Historicamente, dada as relações desiguais, as mulheres são as mais atingidas pela violência de gênero (Defensoria Pública do Rio Grande do Sul, 2022, p. 3).

É possível compreender que - como a violência de gênero é aquela que acontece com as pessoas em decorrência da definição socioeconômica e estrutural relacionada aos papéis de gêneros – violências que ocorrem com as pessoas que gestam, que possuem úteros, em sua maioria mulheres cisgênero, são violências de gênero.

A Cartilha da Defensoria Pública traz ainda outras definições a respeito das formas de violência decorrentes do gênero, dentre elas abarca também a violência obstétrica (Conjur, 2018), que é elencada pela defensoria do referido estado como violação dos direitos da mulher e do nascituro.

Caracteriza-se por abusos sofridos por mulheres durante o trabalho de parto, parto ou puerpério, tais como: humilhações verbais, desconsideração das suas necessidades e dores, uso desnecessário de medicamentos, desumanização, tratamento rude ou qualquer procedimento que lhe cause dor, dano ou sofrimento físico ou psicológico (Defensoria Pública do Rio Grande do Sul, 2022, p. 7).

O conceito de violência obstétrica ganhou ênfase significativa na América Latina e na Espanha nos anos 2000, oriundos de movimentos ativistas pela humanização do parto, fato trabalhado com mais profundidade adiante. No início, o enfoque central foram os movimentos feministas que trazem diversas críticas a violação da autonomia das mulheres, principalmente por conta dos modelos medicalizados de assistência ao parto amplamente difundidos na atualidade. Por conta desses movimentos

e do crescente combate à violência contra a mulher em todos os âmbitos, surgiram alguns marcos legais no início no Século XI (Katz *et al.*, 2020).

O tema da violência obstétrica, relacionado a humanização do parto e do tratamento recebido pela parturiente, no entanto, teve origem conceptiva na metade no Século XX, com os referidos movimentos feministas, em especial Adrienne Rich, a qual retrata sua revolta com a experiência vivida pelas mulheres de alta classe na década de 1950:

Parimos em hospitais [...] negligentemente drogadas e amarradas contra nossa vontade, [...] nossos filhos retirados de nós até que outros especialistas nos digam quando podemos abraçar nosso recém-nascido (Rich, 1979, p. 269).

Alguns outros trabalhos feministas da época como *“The new ourselves, growing older”* e *“The New Ourbodies, Ourselves”* publicados nas décadas seguintes seguiram essa mesma narrativa, causando uma determinada comoção dos profissionais da saúde em formação na época, idealizando o ativismo nesse campo temático, viabilizando a revisão de técnicas e procedimentos até então não questionados (Diniz, 2015).

Segundo as autoras Pereira e Cazuni (2020), devemos dissertar sobre a violência obstétrica com a devida emplitude que o termo alcança, portanto a V. O. definisse como

[...] forma de violência institucionalizada, de caráter estrutural e histórico, que se manifesta pela apropriação do corpo e dos processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde. (Pereira; Cazuni, 2020, p. 238-239).

Diante de todas as formas que a violência obstétrica pode ocorrer faz-se necessário delimitar quais são os agentes que podem praticá-la, conforme a definição apresentada em diversas cartilhas apresentadas por diversas defensorias públicas estaduais ao longo dos últimos anos. Portanto, a violência obstétrica é praticada por quem realiza a assistência obstétrica - Médicos(as), enfermeiros(as), técnicos(as) em enfermagem, obstetizes ou qualquer outro profissional que preste em algum momento esse tipo de assistência pode ser autor da mencionada violência. (Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, 2021).

Embora a violência obstétrica possa ser considerada fato institucional, isso não exime a maneira de tratamento que deve ser alcançado pelo estado para a tutela dos direitos fundamentais da mulher.

Contudo, além da importância da conceituação da violência obstétrica e seus correlativos, é também muito importante o reconhecimento e

igual tratamento da violência institucional, haja vista que a maioria dos partos acontece em hospitais, podendo a mulher sofrer a violação de seus direitos por um servidor técnico-administrativo, logo no momento de sua admissão. A figuração das violências psicológica e física desdobradas nas formas de ameaça e assédio são também relevantes para situar com mais exatidão o grau e intensidade da violência sofrida pelas mulheres durante a gestação e parto. (Rede Parto do Princípio, 2012, p. 50).

Assim, o tema sobre as vias de nascimento humanizadas e sobre o combate às violências de gênero, dentre elas a violência obstétrica, foram sendo construídas a partir dos debates internacionais.

Tratados e Convenções Internacionais que dispõem sobre violência obstétrica

O Brasil é partícipe de diversos tratados internacionais, os quais já tratam a respeito da Violência Obstétrica e, quando não diretamente, trazem a ampliação de direitos das mulheres, assim como a eliminação de todas as formas de violência de gênero, conforme apresentado a seguir.

3.1 Decreto nº 31.643, de 23 de outubro de 1952

A década de 1940 foi um período crucial para os direitos das mulheres, marcado por movimentos sociais que buscavam maior igualdade de gênero. A Convenção foi uma resposta a essa luta, refletindo o crescente reconhecimento da necessidade de assegurar direitos iguais às mulheres. A conferência que resultou na convenção foi realizada no contexto da Organização dos Estados Americanos (OEA), que buscava promover a cooperação e a integração entre seus Estados membros (Piovesan, 2014).

O Decreto nº 31.643, de 23 de outubro de 1952 promulgou a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Cíveis da Mulher, um importante tratado internacional assinado em Bogotá, na Colômbia, em 2 de maio de 1948. Essa convenção foi um marco na luta pelos direitos das mulheres na América Latina e no Caribe, buscando garantir que as mulheres fossem reconhecidas como cidadãs plenas, com direitos civis iguais aos dos homens.

A Convenção Interamericana aborda diversas questões relativas aos direitos civis das mulheres, estabelecendo um marco importante para a promoção da igualdade de gênero na América Latina. Para tanto, um dos

pilares fundamentais da convenção é o direito à igualdade, que enfatiza que as mulheres devem ter os mesmos direitos civis que os homens, em condições de plena igualdade. Essa premissa é essencial para garantir que as mulheres possam exercer sua cidadania de maneira equitativa, sem discriminação.

Além disso, a convenção estabelece a capacidade jurídica das mulheres, reconhecendo que estas devem ser plenamente habilitadas a exercer seus direitos civis, o que inclui a possibilidade de assinar contratos e participar ativamente da vida pública, aspectos fundamentais para a autonomia e empoderamento feminino. Outro ponto relevante é o direito ao voto, que representa uma conquista histórica em muitos países da região, embora ainda haja desafios a serem enfrentados em outras nações onde essa luta continua em andamento.

Ademais, a convenção não se limita a tratar de direitos formais, mas também busca garantir proteção legal contra discriminação e violência. Nesse sentido, promove a ideia de que os Estados têm a obrigação de implementar medidas eficazes para assegurar os direitos das mulheres, criando um ambiente mais seguro e justo. Essa abordagem integral é crucial para avançar na defesa dos direitos civis das mulheres e para a construção de sociedades mais igualitárias. A convenção foi um passo significativo para fortalecer a presença das mulheres em esferas sociais e políticas, reconhecendo sua importância e necessidade de igualdade em direitos.

O Decreto nº 31.643, ao promulgar a convenção, portanto, demonstra o compromisso do Brasil com a promoção dos direitos humanos e a igualdade de gênero. A ratificação desse tratado é parte de um movimento mais amplo que busca assegurar que os direitos das mulheres sejam respeitados e promovidos em todo o continente, refletindo uma mudança progressiva nas normas sociais e legais.

Esse decreto e a convenção que ele promulga são fundamentais para compreender o contexto histórico dos direitos das mulheres no Brasil e na América Latina, além de servir como uma base para futuras legislações e políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de gênero.

Decreto nº 52.476, de 12 de setembro de 1963

O Decreto nº 52.476, de 12 de setembro de 1963, é um importante marco visto que promulga a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, um tratado internacional que visa garantir e promover os direitos

políticos das mulheres em todo o mundo. Esta convenção foi adotada durante a VII Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em 1952.

A convenção estabelece que as mulheres devem ter igualdade de direitos e oportunidades em relação aos homens no que diz respeito ao exercício de direitos políticos, incluindo o direito de votar, ser eleitas e participar em assuntos públicos. O documento é um marco na luta pela igualdade de gênero e busca eliminar discriminações que historicamente marginalizaram as mulheres na esfera política.

O Brasil, ao promulgar esse decreto, demonstra seu compromisso com os princípios de igualdade e justiça social, alinhando-se às normas internacionais que visam a proteção dos direitos humanos. A ratificação da convenção é um passo significativo na promoção da participação ativa das mulheres nas decisões políticas e na construção de uma sociedade mais equitativa.

Esse decreto e a convenção são parte de um esforço contínuo para garantir que as vozes das mulheres sejam ouvidas e consideradas nas políticas e na governança, contribuindo para uma democracia mais inclusiva e representativa. A implementação dos direitos garantidos por essa convenção ainda é um desafio em muitos países, incluindo o Brasil, onde a luta pela igualdade de gênero continua relevante e necessária.

Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992

O Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992, é um ato de promulgação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de São José da Costa Rica. Este tratado internacional foi adotado em 22 de novembro de 1969, na cidade de San José, na Costa Rica, e tem como objetivo principal a proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais no continente americano.

A Convenção estabelece uma série de direitos civis e políticos, incluindo o direito à vida, à liberdade pessoal, à igualdade perante a lei, à liberdade de expressão e à proteção contra a tortura e outros tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. Além disso, a Convenção cria mecanismos para a supervisão e promoção do cumprimento desses direitos pelos Estados signatários.

Com a promulgação do Decreto nº 678, o Brasil reconheceu e se comprometeu a respeitar e garantir os direitos previstos na Convenção,

integrando-se ao sistema interamericano de proteção dos direitos humanos. Isso é de grande importância, pois permite que indivíduos e grupos que se sintam ameaçados em seus direitos possam recorrer a instâncias internacionais, como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, caso esgotem as vias internas de defesa.

A promulgação deste decreto foi um passo significativo para a consolidação dos direitos humanos no Brasil, especialmente em um contexto em que o país ainda lidava com os legados da ditadura militar (1964-1985) e buscava estabelecer um marco constitucional que garantisse a proteção dos direitos fundamentais. A adesão a tratados internacionais de direitos humanos, como a Convenção Americana, demonstra o compromisso do Brasil com a promoção e proteção dos direitos humanos, tanto em nível nacional quanto internacional.

Convenção de Belém do Pará – Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996

A Convenção de Belém do Pará, oficialmente conhecida como Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, é um importante tratado internacional que visa a proteção dos direitos das mulheres e o combate à violência de gênero na América Latina e no Caribe. A convenção foi adotada em 9 de junho de 1994, durante a Conferência de Belém do Pará, no Brasil, e representa um marco significativo na luta pelos direitos das mulheres na região.

O principal objetivo da convenção é prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, reconhecendo que essa violência é uma violação dos direitos humanos e uma forma de discriminação. O tratado estabelece obrigações para os Estados signatários, que incluem a adoção de legislações apropriadas, a criação de mecanismos de proteção e a promoção da igualdade de gênero.

O Brasil promulga a Convenção de Belém do Pará por meio do Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Esse decreto formaliza a adesão do país ao tratado e demonstra o compromisso do governo brasileiro em enfrentar a violência contra a mulher. O decreto também destaca a importância de implementar políticas públicas e programas que visem proteger as mulheres e garantir seus direitos, criando um ambiente seguro e favorável à sua plena participação na sociedade.

A convenção é considerada uma ferramenta fundamental para a promoção e proteção dos direitos das mulheres na América Latina e no Caribe, e tem sido um referencial para a formulação de legislações e políticas de combate à violência de gênero em diversos países da região. Em suma, a Convenção de Belém do Pará e seu decreto de promulgação representam um passo importante na luta por justiça e equidade de gênero, buscando eliminar todas as formas de violência que afetam as mulheres.

A Convenção de Belém do Pará define que a violência contra a mulher, baseada nas diferenças de gênero, designa como qualquer conduta lesiva baseada no gênero, incluindo as formas física, sexual e psicológica, abrangendo tanto a esfera públicas quanto a privada, conforme verifica-se no documento:

[...] inclui qualquer ato ou conduta baseada no gênero, causando morte, dano ou sofrimento de ordem física, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada (Cladem Brasil, 2021, p. 6.).

Portanto, embora a violência contra a mulher seja comumente associada a violência sexual ou doméstica, pode ocorrer em qualquer espaço e tempo, já que a violência de gênero é estrutural, como já delineado, as violências de gênero podem ser institucionais, assédios no trabalho, defasagens salariais e preterimento de cargos, violência sexual, doméstica, simbólica, política e, entre estas possíveis violências, existe a violência de gênero quando as mulheres ou pessoas com útero gestam e até mesmo no momento do parto ou outra via de nascimento.

Não é possível verificar a existência de legislação própria no Brasil em âmbito federal, para a violência obstétrica, a fim de combater as formas de violência que ferem os direitos da mulher enquanto parturiente, incluindo as formas psicológica e sexual, por exemplo. O que existe são planos específicos para as políticas públicas de saúde relacionadas aos nascimentos com diretrizes para a assistência ao parto de forma humanizada.

No ano de 2010, durante a 3ª Conferência Internacional sobre a Humanização do Parto e Nascimento o tema da violência obstétrica ganhou ainda mais visibilidade, no entanto, sob o termo violência institucional na atenção obstétrica. Durante esse evento, destacou-se a Lei Maria da Penha e sua importância para a inserção da discussão em relação a atenção obstétrica, ampliando o debate e, consequentemente, trazendo à tona o tema da violência e não mais de temas antes tratados como maus-tratos ou desrespeito (Souza, 2022).

Portanto, a priori, a violência obstétrica obteve caráter de violência institucional, no entanto, não deve ser restringida a apenas procedimentos médicos antiquados ou que não sejam baseados em evidências, conforme destaca

Caracterizam violência obstétrica atos como: abusos verbais exercidos com gritos, procedimentos sem consentimento ou informação; negar acesso à analgesia; impedimento à presença de acompanhante de escolha da parturiente (que é garantido por lei); negar direito à privacidade durante o trabalho de parto, violência psicológica (tratamento agressivo, discriminatório, autoritário ou grosseiro); realização de cesariana ou episiotomia sem consentimento; uso de ocitocina sem indicação médica com finalidade de acelerar o trabalho de parto; manobra de Kristeller; proibição de acesso à alimentação ou hidratação e restrição da liberdade de movimentação, obrigando a mulher a ficar recolhida ao leito. (Katz, 2020, p. 624).

A violência obstétrica trata-se de:

[...] apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde, por meio do tratamento desumanizado, abuso da medicação e patologização dos processos naturais, causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seu corpo e sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres (Venezuela, p. 9, 2007).

O conceito de violência obstétrica, conforme descrito, reflete uma preocupação crescente com os direitos das mulheres no contexto da assistência ao parto e ao nascimento. Essa forma de violência é reconhecida não apenas pela falta de acesso a serviços de saúde adequados, mas também pelo tratamento desumano que muitas mulheres enfrentam durante um momento que deveria ser de cuidado e apoio.

A inclusão na definição de violência obstétrica de fatores como a violência moral, psíquica e o desrespeito durante ou após o parto enfatiza que as agressões não se restringem a ações físicas, mas envolvem também uma série de atitudes que desconsideram a dignidade da mulher. Além disso, o reconhecimento de abusos, negligência e intervenções médicas coercitivas ressalta a necessidade de uma abordagem ética e humana por parte dos profissionais de saúde. No entanto, segundo alguns autores é imprescindível analisar o fato de que a violência obstétrica tem como principais causas a má qualidade na formação dos profissionais, a relação com paciente em discordância com princípios de humanização, assim como a inobservância de preceitos éticos inerentes a profissão médica, podendo esses também serem decorrentes de sistemas de saúde sobrecarregados

também por falta de materiais, para além das cargas horárias extensas enfrentadas por parte dos profissionais que atuam nos centros de saúde (Dantas, 2019).

Esse recorte revela uma interseção importante entre a saúde reprodutiva e os direitos humanos, destacando como a desigualdade de gênero se manifesta no sistema de saúde, afetando a experiência do parto e o tratamento de mulheres. A violência obstétrica, portanto, é uma questão que demanda atenção e ações efetivas para garantir que todas as mulheres tenham acesso a um cuidado respeitoso e digno durante o parto. Essa perspectiva é fundamental para promover mudanças nas práticas de saúde e na conscientização sobre os direitos das mulheres.

RE 464.343/SP

O caso do Recurso Extraordinário (RE) 464.343/SP é uma jurisprudência crucial para a presente discussão, mas é fundamental evidenciar não se trata diretamente de violência obstétrica. O caso, julgado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), estabeleceu um precedente sobre a responsabilidade civil do Estado em situações de omissão e a hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro. Embora o tema não seja a violência obstétrica em si, os princípios estabelecidos por essa decisão são diretamente aplicáveis à sua análise, especialmente no que se refere à responsabilização do poder público em casos de falha na prestação de serviços de saúde.

O RE 464.343/SP se originou de um caso de prisão civil por dívida de depositário infiel, mas a sua relevância transcendeu o tema original. O STF, ao analisar o recurso, teve a oportunidade de definir o *status* dos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil. O Ministro Gilmar Mendes, relator do acórdão, estabeleceu a tese da supralegalidade, que define que esses tratados possuem um status hierárquico acima das leis ordinárias, mas abaixo da Constituição Federal. Isso significa que, em caso de conflito, a norma internacional prevalece sobre a lei interna, mas não pode revogar a própria Constituição.

Embora o RE 464.343/SP não mencione a violência obstétrica, ao ratificar a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) e a Convenção de Belém do Pará, o Brasil assumiu o compromisso de combater todas as formas de violência contra a mulher, o que inclui a violência obstétrica. A decisão do

STF reforça que essas convenções não são meras leis, mas sim normas de hierarquia superior, que devem ser aplicadas e respeitadas pelo Judiciário e pelo Estado brasileiro.

Isso significa que, no caso de violência obstétrica, os juízes brasileiros não apenas podem, mas devem, aplicar os princípios e as obrigações contidas nesses tratados internacionais para julgar a responsabilidade do Estado. O RE 464.343/SP fornece a base jurídica para que o Poder Judiciário, ao se deparar com um caso de violência obstétrica, como o de Alyne Pimentel ou os do TJSP e do TRF4 discutidos posteriormente nessa pesquisa, possa invocar as normas internacionais para reforçar a condenação do Estado por sua omissão ou falha na prestação de um serviço de saúde de qualidade e humanizado. A decisão fortalece ainda o argumento de que a violência obstétrica não é apenas um problema de saúde pública, mas uma violação de direitos humanos que o Brasil se comprometeu a erradicar no cenário internacional.

Em suma, o RE 464.343/SP não é um caso de violência obstétrica, mas é um precedente fundamental que fornece o arcabouço teórico para que os tratados internacionais que protegem os direitos da mulher sejam aplicados e tenham força jurídica no Brasil. De certo modo, o julgado demonstra que o sistema jurídico brasileiro já possui, em sua estrutura, os instrumentos necessários para a responsabilização do Estado por atos de violência obstétrica, mesmo na ausência de uma lei específica. Ele fortalece a sua tese de que a luta contra a violência obstétrica é uma pauta de direitos humanos e que a sua solução passa, necessariamente, pela aplicação de normas internacionais.

Por fim, a doutrina (Ramos, 2021) direciona a adoção, pelo Brasil, da teoria do duplo estatuto, de modo que os direitos humanos serão garantidos pelo controle de constitucionalidade nacional e pelo controle de convencionalidade internacional.

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) como Fundamento Jurídico

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) é um tratado internacional crucial que estabelece a base jurídica para a proteção dos direitos humanos das mulheres em diversas esferas, incluindo a saúde. Adotada

pela Assembleia Geral da ONU em 1979, a CEDAW, também conhecida como a “Carta Internacional dos Direitos da Mulher”, vai além de uma mera declaração de princípios e exige que os Estados-Membros adotem medidas para garantir a não-discriminação.

No contexto da saúde e do parto, o Artigo 12 da Convenção é de suma importância. Ele assegura o direito das mulheres ao acesso a serviços de saúde em condições de igualdade, incluindo os serviços de planejamento familiar e os cuidados durante a gravidez, o parto e o pós-parto. A interpretação do Comitê da CEDAW sobre este artigo tem sido progressiva, reconhecendo que o direito à saúde materna abrange não apenas a sobrevivência física, mas também a integridade física, emocional e a dignidade da mulher.

A violência obstétrica, entendida como qualquer ato ou omissão que viole os direitos humanos de uma mulher durante a gravidez, o parto ou o puerpério, é categorizada pelo Comitê da CEDAW como uma forma de discriminação de gênero. Essa interpretação reforça a ideia de que o tratamento desrespeitoso, a falta de consentimento informado, ou a realização de procedimentos médicos sem necessidade clínica, são violações da Convenção. Consequentemente, a luta pelo parto humanizado, que promove a autonomia da mulher e a assistência acolhedora, encontra na CEDAW seu mais robusto alicerce jurídico, transformando o parto em uma questão de direitos e não apenas de medicina.

Profissionais da saúde e violência obstétrica

A Organização Mundial da Saúde (OMS), convencionou-se entre os países membros das Nações Unidas a definição de violência contra a mulher como

Qualquer ato de violência de gênero que resulte ou possa resultar em danos ou sofrimentos físicos, sexuais ou mentais para as mulheres, inclusive ameaças de tais atos, coação ou privação arbitrária de liberdade, seja em vida pública ou privada. (ONU, 1993, p. 2).

Contudo, cumpre explicitar sobre o processo de nascer pela perspectiva da saúde. De acordo com a literatura, até a segunda metade do século XVIII, o parto constituía ritual realizado por mulheres, geralmente ocorrendo no ambiente familiar com acompanhamento de parteiras. No entanto, ao final do século XIX essa narrativa foi invertida passando a

configurar uma prática médica, objetivando o controle do nascimento enquanto fato biológico. (Sanfelice, 2014).

Conforme recapitula Diniz:

A humanização da assistência, nas suas muitas versões, expressa uma mudança na compreensão do parto como experiência humana e, para quem o assiste, uma mudança no “que fazer” diante do sofrimento do outro humano. No caso, trata-se do sofrimento da outra, de uma mulher. O modelo anterior da assistência médica, tutelada pela Igreja Católica, descrevia o sofrimento no parto como desígnio divino, pena pelo pecado original, sendo dificultado e mesmo ilegalizado qualquer apoio que aliviasse os riscos e dores do parto (Diniz, 1997, p. 2).

Os movimentos sociais sanitários pela humanização do nascer passa reivindicar às mulheres um papel de protagonistas no processo de fazer nascer, o que reflete uma evolução da percepção sobre a gravidez e o parto – bem como um movimento de retorno às situações fisiológicas do sistema de parto assistido por parteiras.

Por outro lado, a clinalização dos tratamentos e procedimentos, construído de forma histórica, traz como proposta obstétrica a necessidade de resolver o problema da “parturição dolorosa”, como forma de experiência mais humana e digna às mulheres durante um momento tão significativo de suas vidas. A obstetrícia, enquanto prática médica, começou a assumir o protagonismo no cuidado feminino, fundamentando essa mudança em um argumento humanitário. Seu objetivo era solucionar a questão do parto doloroso, buscando anular a crença histórica e injusta de que a mulher deveria sofrer durante o nascimento — uma sentença secular associada à tradição bíblica do Paraíso, que estigmatizava o momento da maternidade (Magalhães, 1916).

Essa abordagem não apenas visa proporcionar alívio físico, mas também busca romper com narrativas tradicionais que perpetuavam a ideia de que a dor no parto era um castigo ou uma condenação. A referência à “sentença do Paraíso” sugere uma crítica ao entendimento religioso que associa a maternidade à dor, reafirmando a ideia de que a experiência do parto pode e deve ser transformada em algo positivo e empoderador. Assim, o procedimento cirúrgico da cesariana passa a ser indicação praticamente padrão no país.

Todavia, tal indicação nem sempre é mais favorável para o binômio parturiente-bebê.

No Brasil, conforme dados analisados no Programa de Qualificação de Operadoras ano-base 2022, sob demanda da Diretoria de Desenvolvimento Setorial da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) o modelo hegemônico na atenção obstétrica é médico centrado, intervencionista e desconsidera aspectos psicológicos e socioculturais da mulher. Como resultado, além de um percentual nacional de 52,7% de cesarianas no ano de 2020, destaca-se elevados índices de morte materna incompatíveis com o nível de desenvolvimento do País. Apesar de o parto e nascimento ser um evento da vida da mulher e um ato da sua fisiologia, no Brasil a maioria das mulheres têm seus filhos por meio de uma cirurgia, a cesariana (ANS, 2022).

Conforme explica a ANS segundo a Organização Mundial da Saúde (ANS, 2022), embora a cesariana possa ser uma cirurgia essencial e que salva vidas quando bem indicada, pode colocar mulheres e bebês em risco desnecessário em curto e longo prazo, se realizada quando não há uma indicação médica. Como procedimento cirúrgico, a cesariana apresenta indicações bem estabelecidas e, assumindo que as cesarianas que ultrapassam a taxa recomendada pela OMS não teriam indicação médica, milhões de cirurgias não justificadas estariam sendo realizadas anualmente, trazendo risco para o binômio mãe/recém-nascido. O nascimento prematuro está entre os potenciais riscos associados à cesariana, particularmente a cirurgia eletiva, e é reconhecido como um dos principais determinantes da morbimortalidade infantil (Esteves-Pereira, 2016; Leal, 2024).

Fato importante a ser destacado na pesquisa feita pela ANS, é que decorrente da hipermedicalização do parto e nascimento no Brasil, com altas taxas de cesarianas, ocorreu seu aumento progressivo desde meados da década de 1990, culminando em 2009 com a inversão das taxas de cesariana e de partos normais, com as taxas de cesariana superando pela primeira vez as taxas de partos normais e alcançando 52% em 2010 (ANS, 2022).

Assim, a obstetrícia médica, quando adota perspectiva humanitária, pode contribuir para mudar a forma como a sociedade vê a maternidade e o parto, promovendo, ao mesmo tempo, o bem-estar físico e emocional das mulheres. Essa transformação é vital para que as experiências de parto sejam vividas com mais autonomia, respeito

No modelo hospitalar dominante na segunda metade do século 20, nos países industrializados, as mulheres deveriam viver o parto (agora conscientes) imobilizadas, com as pernas abertas e levantadas, o funcionamento de seu útero acelerado ou reduzido, assistidas por

pessoas desconhecidas. Separada de seus parentes, pertences, roupas, dentadura, óculos, a mulher é submetida à chamada “cascata de procedimentos”. No Brasil, aí se incluem como rotina a abertura cirúrgica da musculatura e tecido erétil da vulva e vagina (episiotomia), e em muitos serviços como os hospitais-escola, a extração do bebê com fórceps nas primíparas. Este é o modelo aplicado à maioria das pacientes do SUS hoje em dia. Para a maioria das mulheres do setor privado, esse sofrimento pode ser prevenido, por meio de uma cesárea eletiva. (Diniz, 2005, p. 3).

Conforme destaca a autora, o modelo hospitalar descrito reflete uma abordagem tradicional e muitas vezes desumanizante ao parto, que se estabeleceu em várias partes do mundo, incluindo o Brasil, especialmente durante a segunda metade do século 20. Esse modelo não apenas ignora as necessidades emocionais e físicas das mulheres durante o parto, mas também frequentemente prioriza a eficiência e a padronização em detrimento do cuidado individualizado e humanizado.

A prática da episiotomia e o uso de fórceps são exemplos de intervenções que, embora possam ser necessárias em algumas situações médicas, frequentemente são realizadas de maneira rotineira, sem a devida consideração ao desejo e ao bem-estar da mulher. O resultado é que muitas mulheres experimentam o parto como um evento traumático e desconectado da sua própria experiência, enfatizando a necessidade de uma mudança paradigmática que valorize o parto como um processo natural e respeite a dignidade da mulher (Carniel; Vital; Souza, 2019).

A cesárea eletiva, por outro lado, é apresentada como uma alternativa que oferece um certo controle, especialmente para as mulheres que podem se sentir inseguras ou receosas em relação ao parto vaginal sob essas circunstâncias. No entanto, é importante notar que a cesárea, embora seja uma intervenção potencialmente salvadora em certos casos, também traz seus próprios riscos e complicações (Diniz, 2005).

Portanto, a decisão deve sempre ser tomada com cuidado, levando-se em consideração as condições médicas da mulher e suas preferências pessoais, motivando um movimento crescente em direção a modelos de parto mais humanizados, que reconhecem a importância de ter suporte emocional, a presença de acompanhantes, escolhas sobre intervenções e um ambiente acolhedor (Cladem Brasil, 2021).

O acesso a informações e a educação sobre o parto e as opções disponíveis, bem como políticas de saúde pública que promovam práticas de parto mais respeitosas e centradas na mulher, são essenciais

para transformar a experiência do parto em algo que seja menos sobre procedimentos médicos e mais sobre a experiência pessoal da mulher.

A medicina detém uma espécie de “conhecimento autorizado”, o qual proporciona desde seu nascimento o surgimento das relações de poder. (Foucault, 1999). Ademais, surge o conceito de medicalização, advindo da necessidade de determinação a respeito de quais tratamentos seriam necessários a cada paciente em específico, pode ser definido pela visão assentada principalmente durante o século XX de que o parto é um evento médico, o qual requer intervenção profissional e monitoramento. (Pantoja; Batisti; Pereira, 2024)

Frequentemente a dor do parto é relatada como a dor da solidão, da humilhação e da agressão, dores provenientes de práticas profissionais e institucionais violentas, que na maioria das vezes ocorrem de maneira velada e silenciosa. Por vezes, a violência quando institucionalizada e banalizada, tende a construir um caráter manipulador em relação a vítima, inibindo-a de discernir ou mesmo de percebê-la. Em consonância com Marilena Chauí, “A violência perfeita é aquela que resulta em alienação, identificação da vontade e da ação de alguém com a vontade e a ação contrária que a dominam” (Chauí, 1985, p. 35).

A relação de poder entre os saberes médico e usuário do sistema de saúde é complexa e multifacetada. O saber médico é frequentemente considerado o saber dominante, baseado em formação acadêmica, experiência clínica e evidências científicas. Esse padrão pode levar a uma desconsideração das experiências e das vozes dos pacientes, que muitas vezes são negligenciadas ou subestimadas nas decisões que afetam sua saúde. Isso se torna ainda mais evidente no contexto das mulheres, que historicamente estiveram em uma posição de vulnerabilidade social.

Segundo Kuhn (1962), qual aborda como os paradigmas científicos dominantes moldam a percepção e a aceitação de certos saberes, incluindo o saber médico, esses paradigmas podem marginalizar outras formas de conhecimento, como as experiências e saberes dos pacientes, levando a uma desconsideração das suas vozes nas decisões de saúde.

Nesse mesmo cerne, Foucault (1976) analisa como as instituições médicas e os saberes científicos se constituíram como formas de controle e normatização, muitas vezes desconsiderando as experiências subjetivas dos indivíduos, especialmente em grupos historicamente marginalizados, como mulheres.

As mulheres muitas vezes ocupam um lugar social vulnerável devido a uma combinação de fatores culturais, econômicos e sociais. O patriarcado e as normas de gênero ainda influenciam a maneira como as mulheres são vistas e tratadas na sociedade, incluindo dentro do sistema de saúde. Muitas vezes, elas têm menos acesso a informações e recursos, o que limita sua capacidade de tomar decisões informadas sobre sua saúde. Além disso, estereótipos de gênero podem levar à desconsideração de suas queixas e necessidades, resultando em uma sub-representação de suas vozes nas instituições hospitalares.

Nancy Fraser realizou estudos sobre como as relações de poder de gênero influenciam a forma como as vozes femininas são tratadas nas esferas sociais e políticas, incluindo o sistema de saúde. Fraser argumenta que as mulheres frequentemente enfrentam uma deslegitimação de suas experiências e saberes, o que pode resultar em barreiras no acesso a cuidados de saúde adequados e respeitosos.

No contexto da saúde, a autora informa que essa deslegitimação pode se manifestar de diferentes formas. Por exemplo, as mulheres podem ter suas queixas de saúde minimizadas ou ignoradas, levando a diagnósticos tardios ou inadequados. A opressão de gênero pode criar um ambiente no qual as profissionais de saúde não levam a sério as preocupações das pacientes, o que não só compromete a qualidade do atendimento, mas também perpetua uma cultura de silenciamento e desconfiança. Além disso, as questões de gênero podem se entrelaçar com outras formas de desigualdade, como raça, classe e classe social, o que torna a experiência de acesso à saúde ainda mais complexa e multifacetada.

Portanto, a falta de voz da mulher na instituição hospitalar pode ser atribuída à desvalorização de suas experiências e à falta de reconhecimento de sua autonomia. Muitas vezes, as mulheres são tratadas como “pacientes passivas” em vez de parceiras ativas em seu tratamento. Isso pode resultar em uma comunicação deficiente entre profissionais de saúde e pacientes, onde as preocupações e necessidades das mulheres não são adequadamente abordadas. A interação entre o saber médico e as experiências dos pacientes, particularmente das mulheres, revela uma complexidade que envolve questões de poder, reconhecimento e representação, sendo essencial considerar esses aspectos para promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa nas práticas de saúde.

Nesse sentido, percebe-se que diversos atos que configuram alguma forma violência obstétrica são normalizados e sistematizados como boa

prática profissional, passando o paciente a pensar estar equivocado em se sentir desconfortável ou ser coagido a determinado procedimento por não possuir o conhecimento técnico e procedimental adequado e não obter explicações que consiga entender com clareza, naturalizando práticas muitas vezes questionadas até mesmo por entidades como o Ministério da Saúde, a exemplo da manobra de Kristeller (Souza, 2022).

Assim, a violência obstétrica surge nos hospitais, e outras instituições de atendimento à parturiente, em um contexto em que a paciente grávida se encontra fragilizada e impotente diante dos profissionais de saúde, devido à existência de relações rígidas e hierárquicas de domínio nesse ambiente. (Albuquerque e Oliveira, 2018).

Além disso, a desinformação e o desrespeito para com os direitos sexuais e reprodutivos da mulher, bem como a compulsória moralidade depreciativa por parte dos profissionais da saúde são, igualmente, elementos constituintes do enredo de relações que formam a violência institucional obstétrica. A assimetria na relação hierárquica e desigual entre médicos e pacientes fica ainda mais visível quando se trata de tomar decisões (Starr, 1991). Em sua tese de doutorado, Janaína Marques de Aguiar cita que

O médico é visto pelos profissionais entrevistados sempre como o detentor da última palavra e o questionamento, ou a não obediência, à sua autoridade pela paciente é percebido como desrespeito, ignorância ou agressividade da mesma (Aguiar, 2010, p. 131).

Isto posto, tal posicionamento dialoga com Starr, que afirma que a desvalorização do diálogo ou da decisão compartilhada com a paciente, salientando que a autoridade médica está baseada na legitimidade que lhe confere seu saber e na dependência que o paciente obedeça ao médico (Starr, 1991).

Inclusive, autores como Sá, descrevem em seus estudos que no atendimento de saúde, algumas vezes, pode ocorrer o conceito de banalização do sofrimento alheio, levantando tanto a hipótese de autodefesa dos profissionais da saúde contra o sofrimento em si, quanto resultado de uma banalização do mal, travestidos entre a impossibilidade de culpa e a falta de vergonha, características da banalização. Todos esses aspectos tendem a corromper os valores éticos fundamentais da sociedade, processo intrínseco a tal banalização (Sá, 2005).

Na assistência em maternidades, com ênfase no trabalho de parto e procedimentos de pré-natal, a banalização da violência institucional pode ser aceita e naturalizada como prática profissional adequada, podendo ser

considerada de caráter legítimo, visto a capacidade técnica do profissional e a suposta intenção de inferir na colaboração do paciente. Conforme dispõe Hanna Arendt (2009), colaboração pressupõe um “agir em concerto”. Portanto, quaisquer práticas diferentes da apresentação ao paciente, de maneira cordial e didática, referentes a medicações, procedimentos ou mesmo requisições, seja pela coerção, pela ameaça ou pelo uso da força em qualquer nível, caracterizam uma relação de submissão, uma supressão de direitos e geram resultados negativos no âmbito íntimo da pessoa.

Considerações finais

A presente pesquisa permitiu constatar que a violência obstétrica constitui uma forma específica de violência de gênero e institucional, caracterizada pela violação da autonomia, da dignidade, da integridade física e psicológica e dos direitos reprodutivos das pessoas que gestam durante o ciclo gravídico-puerperal. A análise da literatura especializada demonstrou que o fenômeno extrapola a ocorrência de erros médicos ou de falhas assistenciais isoladas, revelando-se como manifestação estrutural de relações historicamente marcadas pela medicalização excessiva do parto, pela assimetria de poder entre profissionais de saúde e pacientes e pela reprodução de padrões patriarcais no ambiente institucional.

No que se refere ao primeiro objetivo da pesquisa, verificou-se ser possível construir um conceito jurídico de violência obstétrica a partir da convergência entre a produção científica, os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos das mulheres e o ordenamento jurídico brasileiro. Assim, compreende-se a violência obstétrica como toda ação ou omissão praticada durante a gestação, parto, nascimento, abortamento ou puerpério que, mediante abuso, negligência, discriminação, coerção, desinformação ou intervenções desnecessárias ou sem consentimento livre e esclarecido, viole direitos fundamentais relacionados à saúde, à integridade física e psíquica, à autonomia reprodutiva, à dignidade da pessoa humana e à igualdade de gênero.

Quanto ao panorama jurídico nacional, constatou-se que, embora inexista legislação federal específica disciplinando a matéria, o ordenamento jurídico brasileiro já dispõe de um conjunto normativo capaz de fundamentar a prevenção, o reconhecimento e a responsabilização por práticas de violência obstétrica. A Constituição Federal, os tratados internacionais de direitos humanos incorporados ao sistema jurídico

brasileiro, especialmente a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e a Convenção de Belém do Pará, além da legislação sanitária, dos atos administrativos, das normas estaduais e da evolução jurisprudencial, formam um sistema de proteção suficiente para reconhecer a violência obstétrica como violação de direitos humanos, ainda que permaneçam lacunas normativas relacionadas à uniformização conceitual e procedimental.

Também se evidenciou que a ausência de um conceito legal único produz insegurança jurídica, dificulta a produção de dados oficiais, compromete a formulação de políticas públicas nacionais e contribui para interpretações divergentes sobre a caracterização das condutas violadoras. Esse cenário reforça a necessidade de harmonização normativa, sem que isso implique restringir a proteção já conferida pelos princípios constitucionais e pelos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro.

Por fim, conclui-se que o reconhecimento jurídico da violência obstétrica representa um importante instrumento de efetivação dos direitos fundamentais das mulheres e das pessoas que gestam, reafirmando que a assistência ao parto deve estar orientada pelos princípios da dignidade da pessoa humana, da autonomia, da igualdade, da não discriminação e do consentimento informado.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE SUPLEMENTAR (ANS). **Proporção de Parto Cesáreo**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ans/pt-br/assuntos/informacoes-e-avaliacoes-de-operadoras/1.1.Proporode-PartoCesreo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

AGUIAR, Janaína Marques de. **Violência institucional em maternidades públicas: hostilidade ao invés de acolhimento como uma questão de gênero**. Orientadora: Prof. Dra. Ana Flávia Pires Lucas D'Oliveira. 2010. 215 F. Tese (Doutorado em Medicina). Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://apublica.org/wp-content/uploads/2013/03/JanainaMAguiar.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ALBUQUERQUE, Aline; OLIVEIRA, Luaralica Gomes Souto Maior de. Violência obstétrica e Direitos Humanos dos Pacientes. **Revista CEJ**, Brasília, n. 75, vol. 22, p. 36-50, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://>

revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/2393. Acesso em: 15 jul. 2025.

ALBUQUERQUE, Raylla; AMADO RABELO, Darliane; MONSORES DE SÁ, Natan. Violência obstétrica e bioética: percepção dos estudantes da saúde do Brasil. **Revista Latinoamericana de Bioética**, [s. l.], n. 1, vol. 23, p. 45-60, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v23n1/2462-859X-rlb-23-01-45.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CARNIEL, Francieli; VITAL, Durcelene da Silva; SOUZA, Tiago Del Piero de. Episiotomia de rotina: necessidade versus violência obstétrica. **Revista Saúde Multidisciplinar**, [s. l.], n. 2, vol. 9, p. e199204, 2019. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/12/1047273/9.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CHAUI, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. *In*: CHAUI, Marilena; CARDOSO, Ruth; PAOLI, Maria Célia (org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62.

CLADEM BRASIL. **Parecer do CLADEM Brasil sobre o Projeto de Lei n.º 5.435, de 2020, que dispõe sobre o Estatuto da Gestante**. 2021. Disponível em: <https://cladem.org/archivos/biblioteca/parecer-cladem-brasil-pl-5435-2020.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CONJUR. **Violência obstétrica, políticas públicas e a legislação brasileira**. Out. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-out-08/mp-debate-violencia-obstetrica-politicas-publicas-legislacao-brasileira/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Cartilha Violência Obstétrica**. Campo Grande: NUDEM, 2021. Disponível em: <https://www.defensoria.ms.def.br/images/repositorio-dpgems/conteudo-nucleos/nudem/cartilhas/Cartilha%20Violencia%20Obst%C3%A9trica%20-%202021.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (DPE-PR). **Defensoria lança canal online para denúncias de violência obstétrica no Paraná**. Curitiba, 17 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/Noticia/Defensoria-Publica-lanca-canal-online-para-receber-denuncias-de-violencia-obstetrica-no>. Acesso em: 16 out. 2025.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Cartilha de Violência de Gênero**. 2022. Disponível em: <https://www.defensoria.rs.def.br/upload/arquivos/202303/08151200-cartilha-de-violencia-de-genero.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

DINIZ, Carmen Simone Grilo. **Assistência ao parto e relações de gênero: elementos para uma releitura médico-social**. Orientador: Prof. Dr. José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres. 1997. F. Dissertação de mestrado. Faculdade de Medicina/USP, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000747548>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DINIZ, Carmen Simone Grilo. **Entre a técnica e os direitos humanos: possibilidades e limites da humanização da assistência ao parto**. Orientador: Prof. Dr. José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres. 2001. F. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001192868>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DINIZ, Carmen Simone Grilo. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 3, vol. 10, p. 627-637, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/JQVbGPcVFfy8PdNkYgJ6ssQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DINIZ, Carmen Simone Grilo. Violência obstétrica: “Parirás com dor” e intervirás sem pedir permissão. **Revista de Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, n. 12, vol. 6, p. 574-599, 2015. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/sscepi/doc%20vcm%20367.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

DINIZ, Carmen Simone Grilo; CHACHAM, Alessandra S. O “corte por cima” e o “corte por baixo”: o abuso de cesáreas e episiotomias em São Paulo. **Questões de Saúde Reprodutiva**, São Paulo, n. 1, vol. 1, p. 80-91, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001622652>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FALEIROS, Eva. A violência contra a mulher jovem. In: BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Mulheres Jovens no Brasil: construindo um olhar interseccional**. Brasília: MDH, 2018. p. 61-68. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/viol-mul-jovem.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FANEITE, Josmery; FEO, Alejandra; TORO MERLO, Judith. Grau de conhecimento sobre violência obstétrica por profissionais de saúde.

Revista Obstetricia & Ginecología Venezolana, n. 1, vol. 72, p. 4-12, 2012. Disponível em: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0048-77322012000100002. Acesso em: 15 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. [s. l.]: [s. n.], 1963.

FRASER, Nancy. **From Redistribution to Recognition? Dilemmas of «Post-Socialist» Age**. 1995.

HAYECK, Cynara Marques. Refletindo sobre a violência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], n. 1, vol. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10353>. Acesso em: 15 ago. 2025.

KATZ, Leila. et al. Who is afraid of obstetric violence? **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, n. 2, vol. 20, p. 623–626, abr. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-08072019000200135. Acesso em: 1 out. 2025.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 1962.

MAGALHÃES, F. **Lições de clínica obstétrica**. 2a ed. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1916.

MAGALHÃES, Roberta Cordeiro de Melo. **Violência Obstétrica no Contexto da Violência Feminina**. Orientador: Prof. Jefferson Carús Guedes. 2020. 363 F. Tese (Programa de Doutorado em Direito do Centro Universitário de Brasília). UNICEUB, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/15075/1/61350726.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaration on the Elimination of Violence against Women**. Resolução da Assembleia Geral 48/104, p. 2-4, dez. 1993. Disponível em: https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocity-crimes/Doc.21_declaration%20elimination%20vaw.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

PANTOJA, Jessica Corrêa; BATISTI, Mateus Batista; PEREIRA, Maria Clara de Araújo Rodrigues. O papel do Ministério Público na prevenção e combate à violência obstétrica. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**, n. 2, vol. 13, p. 41-61, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/1233>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PEREIRA, Daniele Prates; CAZUNI, Maria Luiza. Violência obstétrica:

a necessidade de transcender a compreensão jurídica de erro médico para violência de gênero institucionalizada. *In*: DIOTTO, Nariel et al. **Estudos de Gênero e Feminismos na Sociedade Contemporânea: Diálogos Interdisciplinares**. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2020. p. 237-256.

REDE PARTO DO PRINCÍPIO. **Dossiê da Violência Obstétrica “Parirás com dor”**. Parto do Princípio – Mulheres em Rede pela Maternidade Ativa, 2012. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VCM%20367.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RICH, Adrienne. **On Lies, Secrets and Silence: Selected Prose 1966-1978**. New York: Norton, 1979.

SÁ, Mariane de Castilho. **Em busca de uma porta de saída: os destinos da solidariedade, da cooperação e do cuidado com a vida na porta de entrada de um hospital de emergência**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Assumpção Fernandes. 2005. 459 F. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-16022006-121307/pt-br.php>. Acesso em: 15. jul. 2025.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. (Coleção Gênero e Feminismo). Disponível em: https://fpabramo.org.br/editora/wp-content/uploads/sites/17/2021/10/genero_web.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, Larissa Velasquez de. **‘Não tem jeito. Vocês vão precisar ouvir’: Violência obstétrica no Brasil: construção do termo, seu enfrentamento e mudanças na assistência obstétrica (1970-2015)**. Orientador: Prof^a Dr^a Tania Maria Dias Fernandes. 2022. 258 F. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde). Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/53543>. Acesso em: 15 jul. 2025.

STARR, Paul. Orígenes sociales de la soberania profesional. *In*: STARR, Paul. **La transformación social de la medicina en los Estados Unidos de América**. México: Biblioteca de la Salud, Secretaría de Salud, Fondo de Cultura Económica, 1991. p. 17-44.

Capítulo 4

SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO SEXUAL, PSICANÁLISE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Giseli Monteiro Gagliotto¹

Aline Daniella Tosoni Marcotti²

Ivan Lucas Francescon³

Alexandre Luiz Rosler⁴

Mateus José Becker Cornelli⁵

Gláuber Augusto Medeiros Monteiro⁶

Felipe Pazin de Oliveira⁷

Heloisa Storchi⁸

Introdução

Ao pensar a Educação Sexual no Brasil, pode-se dizer que a sociedade brasileira está vivendo um retrocesso no que se refere a essa temática, em decorrência das políticas públicas atuais, o que contribui para impedir o avanço da compreensão acerca da sexualidade humana. É possível citar o discurso de ideologia de gênero como parte desse retrocesso, constituído por movimentos da igreja católica e grupos Pró Vida e Pró Família, a fim de interromper e frear os projetos até então conquistados no campo da Educação Sexual. É importante salientar que os estudos de gênero no campo da Educação Sexual, realizados por pesquisadores, dessa área de conhecimento são de extrema importância para que se reconheça a diversidade sexual como direito humano, e isso é o

1 Docente Mestrado Educação Unioeste Francisco Beltrão, e-mail: giseligagliotto@gmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/0928027113674345>

2 e-mail: alinedaniellatm@hotmail.com lattes: <http://lattes.cnpq.br/9487680132601542>

3 e-mail: ivanfrancescon3@gmail.com lattes: <http://lattes.cnpq.br/7027576508060120>

4 e-mail: professoralexandreluizrosler@gmail.com lattes: <http://lattes.cnpq.br/7713209200289246>

5 e-mail: mateuscornelli1@hotmail.com lattes: <http://lattes.cnpq.br/1811266062913442>

6 e-mail: glauberamonteiro12@gmail.com lattes: <http://lattes.cnpq.br/5446614120692323>

7 e-mail: pazinfelipe4@gmail.com lattes: <http://lattes.cnpq.br/1255709966299385>

8 e-mail: heloisa.storchi@unioeste.br lattes: <http://lattes.cnpq.br/5265347410838404>

que defendemos para que a escola seja mais humanista. Já, a igreja defende, unicamente, o exercício da sexualidade heterossexual, de base biológico-reprodutiva negando a condição ontológica da sexualidade e as suas mais diversas formas de manifestação. Para a igreja só é possível a união sexual entre homem e mulher com fins reprodutivos para efeito de manutenção e garantia da família patriarcal.

Portanto, a manifestação do instinto sexual que não tivesse por objetivo a reprodução era caracterizada como desviante, antinatural e colocava em perigo a perpetuação da espécie. Soma-se ainda a influência da Igreja Católica com a disseminação do Cristianismo que durante o período medieval dogmatizou a humanidade associando sexo com luxúria e pecado. [...] estudos em Freud, Abraham, Giddens, Souza, Chauí, Nunes, Silva, Mead, e Vasconcellos e outros torna-se compreensível a crítica que esses autores fazem às pesquisas de bases biológicas, que tratam a sexualidade de forma mecânica e padronizam as atividades humanas, negando o caráter ontológico da sexualidade. Concordando com esses autores, acreditamos que a compreensão da sexualidade humana exige um olhar crítico às Ciências Naturais em todos os tempos e ao legado da doutrina cristã e sua forma de inserção social em nossos dias. (GAGLIOTTO e SOUZA, 2003, p. 160)

Nesse sentido, Guimarães (2002) expõe que uma proposta de Educação Sexual para a escola se torna problemática, tanto pela especialidade do tema, quanto pela fragilidade do sistema educacional na atualidade; uma vez que, os dados da realidade revelam uma férrea vontade política de conservar a instituição escolar em níveis mínimos de sobrevivência. Desta forma, não se pode projetar a Educação Sexual ideal, sob o risco de ficar apenas no vazio de um exercício teórico, mas é possível ir às raízes, fazendo indagações críticas cujas respostas promovam mudanças fundamentais. Como por exemplo; afinal, o que é Sexualidade e Sexualidade Infantil? O que é Educação Sexual? Será a escola o lugar desejável para que a Educação Sexual aconteça? Qual seria o papel da família e do Estado no que se refere à educação sexual de crianças e adolescentes? Quem é o educador sexual e como prepará-lo?

Metodologia

O presente trabalho refere-se a pesquisas desenvolvidas por integrantes do LABGEDUS - Laboratório e Grupo de Estudos Educação

e Sexualidade da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – PR, com o intuito de discutir os aspectos envolvidos na construção da sexualidade humana; compreender o papel da Família, da Escola e do Estado no que se refere à Educação Sexual de crianças e de adolescentes. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com base filosófica na teoria marxista, tomando como ponto de partida para o referencial teórico – metodológico o materialismo histórico – dialético, a fim de analisar as contradições, possibilidades e limitações da Sexualidade, Educação Sexual, Psicanálise e Formação de Professores/as, tendo como alicerce, obras de autores/a Freud (1996), Miranda (2001), Guimarães (2002), Silva (2001), Gagliotto e Souza (2003) Gagliotto e Lembeck (2011), Figueiró (2006) Sayão (1997), entre outros/as. Abordou-se os conceitos de Sexualidade, Sexualidade Infantil, Adolescência, Educação Sexual e Formação de Professores/as tomando a Psicanálise freudiana como aporte teórico-científico para contribuir com a ação pedagógica da Educação Sexual no âmbito escolar.

A psicanálise de freud e a sexualidade

A sexualidade humana está profundamente abordada nas obras de Freud, e mais especificamente em *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*, *A interpretação dos Sonhos* e *Cinco Lições de Psicanálise*, nas quais analisa o desenvolvimento psicosssexual da criança, o complexo de Édipo e o complexo de castração. Freud foi um pesquisador audaz ao apontar, no final do século XIX, diferenciação entre sexo e sexualidade. Portanto, o conceito de sexualidade no ocidente tomou uma nova roupagem e se distanciou do conceito de sexo, a partir dos contributos teóricos freudianos.

Desde o início de suas pesquisas Freud considerou o “*sexo*”, partindo de seu sentido primordial: marca biológica dos seres vivos. Considerando-o no ser humano como elemento genital, acionado por algo instintivo, puramente físico, fruto do impulso do desejo de um ser humano por outro de outro sexo: união dos órgãos genitais para a realização do coito. Esta atitude impulsiva não diferenciava, necessariamente, os homens de outros animais (Silva, 2001, p. 227).

Na obra *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), Freud expande seu conceito de sexualidade. A tradução do original alemão para o português brasileiro exigiu adaptações terminológicas, dado que o termo “*Trieb*”, por exemplo, foi traduzido ora como “*pulsão*”, ora como “*instinto sexual*”, conforme o contexto escrito. Pulsão (*Trieb*) para

o autor, diferentemente do instinto animal, que é fixo e biológico, a pulsão sexual humana é flexível. Não possui um objeto natural ou um fim predeterminado. Ou seja, o prazer sexual é autônomo, não necessita de um viés reprodutor para perpetuação da espécie. Este “viés”, para Freud, após toda sua conceituação de sexualidade, faz “o estabelecimento desse primado a serviço da reprodução; é, portanto, a última fase percorrida pela organização sexual.” (FREUD, 1905, p. 110).

O conceito de Sexualidade infantil, na época de Freud, foi considerado muito audacioso e vastamente criticado. Em 1905, ao publicar sua obra *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, escandalizou a sociedade vitoriana da época; uma sociedade marcada por um forte paradoxo, na qual a intimidade era vista estritamente para reprodução no casamento e cercada por rigorosos manuais de comportamento, que enxergava a criança como um anjo puro e assexuado; ao afirmar que a sexualidade nasce conosco. No entanto, a sexualidade infantil não visa a reprodução; se manifesta como um conjunto de pulsões fragmentadas, em busca de prazer no próprio corpo. Alguns dos comportamentos que Freud pontua são: o ato de chuchar e/ou sugar, que consiste na sucção rítmica com a boca, sem a finalidade da alimentação. E, ainda, a sucção, com finalidade alimentícia, tem sua natureza sexual.

[...] O ato de chupar ou sugar, que aparece já no lactente e pode prosseguir até o fim do desenvolvimento ou se conservar por toda a vida, consiste na sucção, repetida de maneira rítmica, com a boca (os lábios), sem a finalidade da alimentação. São tomados como objeto da sucção uma parte do próprio lábio, a língua ou qualquer outro local da pele que esteja ao alcance até mesmo o dedão do pé. Nisso aparece um instinto de agarrar* que se manifesta, digamos, no ato de puxar simultaneamente, de forma rítmica, o lobo da orelha, podendo recorrer a uma parte do corpo de outra pessoa (em geral a orelha) para o mesmo fim. A sucção deleitosa absorve completamente a atenção, e conduz ao adormecimento ou, inclusive, a uma reação motora da natureza de um orgasmo. Não é raro que a sucção deleitosa seja combinada com a fricção de algumas partes sensíveis do corpo, como o peito ou os genitais externos. Por essa via, muitas crianças passam da sucção à masturbação. (Freud, 1996, p. 82-83)

Em seus trabalhos iniciais acerca do tema, Freud acreditava num determinado auto-erotismo infantil; a sucção do polegar é um importante exemplo do que falamos. Entretanto, suas pesquisas mostraram que o auto-erotismo é secundário a uma escolha de objeto. A relação com o outro, inicialmente de dependência absoluta e posteriormente relativa,

é essencial no conceito freudiano de sexualização. A “experiência de satisfação por intermédio de outra pessoa implica o surgimento da própria necessidade” (Souza, 1997, p. 19). O pensamento formalizado por Freud a respeito da sexualidade da criança é, na realidade, o ponto de chegada da Psicanálise. E é este o ponto que nos permitirá produzir o itinerário para um trabalho desafiador, exaustivo e inovador, no campo teórico-acadêmico, buscando suscitar o interesse e a atenção criteriosa daqueles que trabalham pedagogicamente o tema em escolas e organizações educacionais (SILVA, 2001). A ideia remanescente de um prazer vinculado ao objeto que propiciou a satisfação primeira é sempre revivida e, inconscientemente registrada, fazendo com que a associação entre prazer e objeto seja reativada. A satisfação, ou seja, o prazer é promovido pelo desejo; satisfazer um desejo psíquico difere de satisfazer uma necessidade fisiológica como a fome.

É claro, além disso, que o ato da criança que chupa é determinado pela busca de um prazer - já vivido e agora lembrado. Ele acha então satisfação, no caso mais simples, sugando ritmicamente numa parte da pele ou da mucosa. Também é fácil imaginar em que ocasiões a criança teve as primeiras experiências desse prazer que agora se empenha em renovar. (Freud, 1905, p. 85)

Silva (2001) salienta que Freud se apresenta como defensor da iniciativa de educação sexual escolar. Para ele, a educação sexual está além do esclarecimento sexual da criança, da satisfação de suas dúvidas e suas curiosidades. Educação sexual é também o esclarecimento teórico e científico dos adultos sobre a sexualidade e sobre a necessidade que têm as crianças de saber sobre o assunto; saber sobre si mesmas e sobre suas transformações físicas e psíquicas. O autor afirma que, de alguma forma, toda criança, a qualquer momento, expressa sua curiosidade sobre os assuntos sexuais. Esses assuntos as permeiam desde antes do seu nascimento, no qual a identidade delas vêm sendo criada pelos seus pais. São concebidos como meninas ou meninos e, conforme crescem, vão aprendendo os papéis sociais, designados à cada sexo, influenciados pelo meio social em que estão inseridos. A educação sexual e a sexualidade vão sendo circunscritas nesse contexto. Se os pais e educadores dizem que não percebem tal moção é porque não se dispõem a observar a criança com atenção ou têm medo de perceber tal manifestação.

A abordagem freudiana da sexualidade é sem dúvidas a abordagem mais adequada para colaborar com a ação pedagógica da educação sexual no universo escolar. O entendimento, profundamente explicitado pela psicanálise, de que a sexualidade do adulto é continuidade da

sexualidade do adolescente e, esta por sua vez, é consequência da sexualidade da criança, despertaram maiores responsabilidades por parte dos educadores quanto ao trabalho com questões pertinentes a sexualidade, seja de maneira mais geral, seja de maneira muito específica. Considerando a tradução dos conflitos psicológicos, das aparentes negações do sexo, da inelutável evolução física, do sentido das sensações, entre outros temas que FREUD colocou ao nível de teoria científica para explicar os processos de inserção ou segregação sociais, pela ótica da psicanálise, como também todo processo de conceituação e raciocínio para compreensão da complexidade que é o universo sexual do ser humano, considerando as potencializações da sublimação e da transferência, conceitos fundamentais para entender a possibilidade institucional da educação sexual. FREUD colaborou sensivelmente para as teorias que fundamentam esta modalidade de educação escolar. Aliás, a organização da teoria freudiana sobre o desenvolvimento sexual infantil, está diretamente relacionada com o que ele vislumbrou para o esclarecimento sexual da criança e do adulto, que nós entendemos como educação sexual, uma vez que o próprio FREUD se utiliza do termo *professores* para as considerações que faz neste sentido (Silva, 2001, p. 237).

Freud afirma a função da escola na educação sexual das crianças porque nela a criança passa grande parte de sua vida e é neste espaço que manifesta suas formas de relações quotidianas com seu corpo, e seus pensamentos. Ao mesmo tempo em que considera a educação sexual escolar, ele indica suas dificuldades, a partir das resistências sociais, ao esclarecimento sexual das crianças, delineando um perfil de necessidades e dificuldades quanto ao trabalho de professores neste campo. O autor aponta para a importância do esclarecimento sexual dos adultos, para que haja o mesmo esclarecimento das crianças.

Adolescência, educação sexual e formação de professores

A adolescência é um período transitório entre a vida infantil e a vida adulta. Neste momento nossos adolescentes passam por um procedimento difícil, confuso e doloroso, porém repleto de descobertas, construção e identificação de novas maneiras para se relacionar com o mundo. À medida que o adolescente constitui relações com pessoas diferentes, estabelece novas concepções acerca do ambiente social e constrói uma nova identidade. No decorrer desse processo, a escola adquire um papel importante, principalmente, no que diz respeito à compreensão da adolescência, o

que demanda conhecimentos por parte dos professores para um processo educativo-formativo qualificado.

[...] tratar da sexualidade na escola requer uma reeducação dos profissionais da educação que estão em contato direto com os adolescentes. Essa reeducação deve buscar, através de fundamentação teórica e científica, discutir e debater a sexualidade humana numa dimensão histórica, antropológica, filosófica, biológica, psicológica e pedagógica, a fim de compreender e ter um relacionamento que possa colaborar com o seu desenvolvimento (Gagliotto e Lembeck, 2011, p. 104).

Essa formação é de fundamental importância para o enfrentamento das problemáticas vivenciadas pelos adolescentes. Tais problemáticas estão relacionadas a situações de vulnerabilidade social: drogas, violência, exploração e abuso sexual.

A educação sexual nos espaços educativos vem se apresentando como uma intervenção necessária, uma vez que contribui para a construção da personalidade dos indivíduos e oportuniza questionamentos, reflexões e discussões que resgatem a marca humana da sexualidade: amor, afeto, qualidade nas relações sexuais e sociais (Gagliotto e Lembeck, 2011, p. 93-94).

No que diz respeito à abordagem escolar acerca da especificidade da educação sexual, autores como Gagliotto e Lembeck (2011) insistem na importância da escola e na preparação dos professores, e definem “a escola como um espaço que preenche lacunas, erradica preconceitos, tem o poder de aprofundar informações e por que não afirmar que esta pode, sim, propiciar uma visão ampla e diversa das opiniões sobre os temas da sexualidade” (p.94). Para tanto é essencial superarmos o estereótipo de que o professor de biologia é o que atende melhor à demanda de dúvidas e anseios que os alunos apresentam acerca da sexualidade.

[...] o que deve ficar claro é que todos educamos sexualmente nossos alunos, mesmo que não tenhamos consciência, através da forma como lidamos com as situações do dia-a-dia. Com a nossa postura, contribuímos para que o aluno forme uma imagem positiva ou negativa do corpo, da sexualidade e do relacionamento sexual [...] (Figueiró, 2006, p. 6).

Com isso se reafirma a responsabilidade da família, assim como da escola na influência que ambas exercem na formação dos valores e atitudes em relação à sexualidade. Porém, cabe ao professor ter um cuidado especial para não defender seus valores pessoais ao trabalhar esse tema com

os alunos. Servimo-nos do termo educação sexual seguindo a concepção empregada por Figueiró (2013).

Utilizamos a expressão Educação Sexual porque consideramos a mais adequada do que orientação sexual, pois possibilita conceber o educando, aquele que aprende, como sujeito ativo no processo de aprendizagem e não como mero receptor passivo de conhecimentos, informações e/ou orientações. Já o termo orientação sexual imprimiria a ideia do professor como aquele que conduz, que orienta, que diz o que fazer ao educando, nesse caso, receptor passivo de informações e diretrizes de conduta. Além disso, esta expressão é mundialmente usada para se referir ao fato de a pessoa ser homo, hetero ou bissexual. Ou seja: orientação sexual diz respeito à direção, ao rumo ou orientação do desejo sexual do indivíduo (Figueiró, 2013).

É importante salientar que o professor ao se dispor a trabalhar a sexualidade na escola, necessita se sentir à vontade para se relacionar com os adolescentes, sem medo de ser adulto e se utilizar de linguagem apropriada para estabelecer um diálogo fundamental para uma Educação Sexual Emancipatória.

Uma linguagem que fale não de órgão e funções do organismo, objeto de estudo da ciência, mas de um corpo que tem, quer e faz sexo. Um corpo que se desenvolve, que está submetido a excitações. Um corpo que tem limites, que dá prazer e que sofre. Um corpo que é suporte de desejos. Um corpo adulto em uma cabeça que não é mais de criança e que ainda será de adulto (Sayão, 1997, p. 104-105).

Laplanche e Pontalis (2001) complementa afirmando que:

Para Freud, é sobretudo a existência de uma sexualidade infantil que atua desde o princípio da vida, que vem ampliar o campo daquilo que os psicanalistas chamam sexual. Ao falarmos de sexualidade infantil, não pretendemos reconhecer apenas a existência de excitações ou de necessidades genitais precoces, mas também de atividades aparentadas com atividades perversas do adulto, na medida em que põe em jogo zonas corporais (zonas erógenas*) que não são apenas as zonas genitais e na medida em que buscam um prazer (sucção do polegar, por exemplo) independentemente do exercício de uma função biológica (nutrição, por exemplo). Neste sentido os psicanalistas falam de sexualidade oral, anal, etc. (Laplanche e Pontalis, 2001, p. 477).

Dessa forma Miranda (2001) relata que a partir do nascimento, a criança em contato com o outro busca a obtenção do prazer, este prazer se ampara nas necessidades básicas de sobrevivência como fome e frio. Ao satisfazer essas sensações possibilitam-se as primeiras experiências

prazerosas ao ser humano. Freud nomeou de “zonas erógenas” as regiões do corpo priorizadas como fonte de prazer. Sendo que este prazer que vai além das necessidades de sobrevivência pertence à ordem da sexualidade.

No entanto, tratar de assuntos referentes à sexualidade, ainda é visto como algo complexo, cercado por tabus e muitas vezes gera uma barreira por parte do professor/a. Nem sempre é possível ficar à vontade quando um aluno pergunta ou fala sobre sexo em sala de aula. Porém, é importante agir com naturalidade e buscar melhores condições para que o assunto seja discutido e esclarecido. A sexualidade está envolta em um emaranhado de encontros e desencontros, prazeres, conflitos, monotonia, alegrias, entre outros sentimentos e expressões que acontecem nas nossas relações humanas.

Segundo Figueiró (2013):

Quando se pensa em educação sexual, pensa-se em uma aula, ou em um bate-papo no qual o educador, na maioria das vezes, de forma proposital e planejada, dispõe-se a explicar sobre sexualidade para a criança ou adolescente, enfim, para seus alunos e alunas (Figueiró, 2013, p. 19).

Em nosso cotidiano somos influenciados de inúmeras formas, seja por um olhar, um abraço, um beijo, um carinho, no namoro, na relação sexual, entre outros. São essas e outras formas de afetividade e contato que acontecem nas relações pessoais e que possibilitam a expressão do conhecimento acerca da Educação Sexual. Seja por meio de atitudes, de olhares, de silêncio e de comentários, expressamos a nossa Educação Sexual, enfim todo tipo de comportamento, seja ele verbal ou não. Esses acontecimentos diários, vivenciados de forma espontânea, compõem a educação sexual informal.

Ressaltamos que há dois tipos de educação: a formal e a informal. A formal corresponde a todo ensino intencional e planejado que acontece na escola, nos postos de saúde, na igreja e até mesmo em casa quando a família, intencionalmente, decide explicar a seus filhos sobre sexualidade. Por outro lado, a educação informal acontece em situações espontâneas, do cotidiano que, não foram planejadas, mas que, transmitem de geração à geração valores éticos e morais da sexualidade. Neste sentido Figueiró (2013) esclarece que:

Até mesmo os adultos e os idosos continuam num processo de educação sexual ao longo da vida. Esse processo não termina na adolescência; dia a dia, estamos remodelando nossa visão de tudo o que é relativo à sexualidade. Os pais, quando se abraçam e se beijam na frente dos

filhos, estão educando-os sexualmente, de maneira positiva. Também quando dialogam, riem ou choram juntos, fazem companhia um ao outro, estão possibilitando aos filhos presenciar e, mais que isso, sentir a experiência do amor dos outros. Estão ensinando, de maneira informal, que é bom ter um companheiro, ou companheira, e que é agradável e benéfica a troca de carinhos (Figueiró, 2013, p.39).

Seja por meio de um olhar, um riso, um exemplo, uma explicação ou até mesmo no silêncio, são essas e outras construções de saberes e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida que irão construir nas crianças e adolescentes uma ideia bonita ou feia da sexualidade.

É importante nos conscientizarmos que a educação sexual não se limita a informações, mas também contempla o direito ao prazer. Ao falar de sexo ou relação sexual considera-se a sua ligação ao prazer; esse, por sua vez, pode levar ao orgasmo. O prazer sexual acontece nas sensações provocadas desde as carícias preliminares como um abraço, no beijo, as mordidas, enfim pode ser sentido no corpo todo, inclusive na penetração. O prazer também pode ser sentido durante a masturbação, ou seja, o ato de tocar seu próprio corpo e seus órgãos genitais, assim como a masturbação no parceiro. Ao tocar o próprio corpo, a criança ou adolescente sente prazer em zonas erógenas, o que possibilita conhecer-se e descobrir-se. Figueiró (2013, p. 61) considera que “vivenciar esses momentos sem repressão, sem culpa, é parte do processo de uma Educação Sexual e é um aprendizado importante para o êxito da sexualidade na relação com o outro [...]”.

É importante que pais e professores explorem e aproveitem as oportunidades que surgem no momento em que a criança ou o adolescente apresenta uma dúvida ou algum tipo de curiosidade referente à sexualidade. Por outro lado, ambos os pais e professores, devem criar ocasiões oportunas para ensinar sobre sexualidade.

Nesse sentido Figueiró (2013) relata que “é natural e muito importante que as crianças queiram saber a diferença entre menino e menina” (p. 122). Quando o professor se propõe a conversar com as crianças sobre os apelidos dos órgãos sexuais, ele possibilita que seus alunos desmistifiquem os tabus relacionados com os apelidos. Muito embora o professor deva estar preparado, pois os apelidos e os termos pejorativos podem desencadear um momento de riso e de euforia. Figueiró (2013) defende que:

Encarar os apelidos vai ajudar os alunos a verem o nome correto dos órgãos sexuais com mais naturalidade e aceitação e, principalmente, a terem uma imagem não repulsiva destes. É bom ensiná-los a usar os

termos científicos, como pênis e vulva, sobretudo em ambientes ou momentos que requerem uma postura mais séria; mas não se pode proibir que continuem usando os apelidos (Figueiró, 2013, p. 123).

É de fundamental importância deixar claro que sexo e sexualidade são dois termos com significados distintos. O sexo está conceituado pelo ato sexual e relacionado às pessoas e aos animais. Por sua vez o sexo engloba o prazer sexual que envolve um emaranhado de sensações agradáveis. Seu significado também distingue o masculino e feminino. Sendo assim Figueiró (2013) afirma que “ao falar sobre sexo, deve-se associá-lo à alegria, ao riso, à descontração a ao prazer de viver, de modo que prevaleça uma dose de seriedade, responsabilidade, compromisso, respeito pelo outro e por si próprio (p. 130)”. A sexualidade além de incluir o sexo, engloba um conjunto de sentimentos: a afetividade, o carinho, o prazer, o amor, os gestos, o toque, a intimidade entre outros. Essa, por sua vez, abrange os valores e as normas sexuais que constituem o comportamento de cada cultura. Segundo Figueiró (2013) para educar sexualmente:

É preciso resgatar o erótico, ou seja, resgatar a visão do sexo como algo bonito e bom na vida das pessoas, assim como a importância do prazer e da vivência da sexualidade, tanto para o homem, como para a mulher, com igualdade. Então, reconstruir relações de gênero visando a igualdade é uma parte significativa do que seja educação sexual (Figueiró, 2013, p. 130).

Ao educar sexualmente é importante que o professor tenha essa clareza sobre o significado do sexo e da sexualidade. A autora ressalta que:

O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, necessidade essa que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce. Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual (Figueiró, 2006, p. 2).

Evidenciamos, pois, que a educação sexual é inserida na criança desde o momento em que é concebida; são os adultos que de forma direta ou indireta transmitem para ela o significado do que é ser homem e do que é ser mulher em nossa sociedade. É por meio desses conceitos que a criança passa a definir as relações de gênero, sendo essas reafirmadas pela cultura e pelo grupo social no qual a criança está inserida. E “é um direito da criança e do adolescente conhecer sobre a sexualidade, sobre seu corpo e tudo que está relacionado à vida afetivo-sexual (Figueiró, 2013, p. 189).” A

educação sexual possibilita a construção de uma visão positiva e responsável da sexualidade fundamental para crianças e adolescentes.

A educação sexual deve formar pessoas autônomas, tanto moral quanto intelectualmente. Ao mesmo tempo em que orientamos para que pensem e decidam com seriedade qual o melhor momento para iniciar sua vida sexual, devemos ajudá-los a entender que, muito antes de se preocuparem em fazer sexo, devem investir em aprender a se expressar sexualmente, por meio de atitudes afetivo-eróticas. Isso significa aprender a dar e receber carícias, a dar e receber afeto; aprender a “curtir” a alegria e o prazer nos pequenos atos eróticos, tais como: tocar; pegar na mão; abraçar; beijar; afagar os cabelos; olhos nos olhos etc. (Figueiró, 2013, p. 193).

Salientamos que o papel da escola é também educar sexualmente, pois além de ser um direito, faz parte da formação integral de cada indivíduo. Figueiró (2006) destaca que “os alunos precisam ter várias oportunidades de ver, rever, discutir e tornar a discutir um tema, pois educar sexualmente é um processo formativo, portanto longo (p. 14)”.

É indispensável lidar de forma tranquila e espontânea sobre qualquer forma de manifestação da sexualidade, assim como, ao ensinar no espaço da escola, o professor deve manter esse equilíbrio, pois a postura do professor transmite para o aluno uma visão satisfatória sobre a sexualidade. O professor ao se dispor falar abertamente sobre sexo e sexualidade colabora para uma formação articulada em conceitos e valores culturais. Cabe ao professor criar oportunidades de reflexões, que permitam aos alunos a troca de experiência, para que possam construir um conhecimento sobre esses assuntos. O professor deve possibilitar aos alunos o acesso a informações claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade.

Considerações finais

A sexualidade é parte de todo ser humano desde a sua concepção até a sua morte. Ao educar para a sexualidade, Guimarães (2002) ensina que a família é o local primário na construção do homem e da mulher que cada um traz dentro de si, uma vez que a educação informal, recebida desde o berço, no relacionamento espontâneo, no meio social, tem repercussão profunda por toda a vida e está enraizada no momento em que o indivíduo entra para escola. A ação da escola será a de educadora sexual secundária e a bagagem da educação informal, adquirida na família e na sociedade, o ponto de partida para se pensar educação sexual na escola.

Assim, os conteúdos escolares devem brotar de vivências sociais, onde informações tidas como erradas ou deformadas, aos olhos da escola, podem ser as mais naturais na experiência do aluno e merecem ser discutidas. Assim, as discussões em sala de aula, deveriam ir de encontro ao vazio criado pelos padrões morais rígidos e às pressões sociais de dominação, tendo o professor a incumbência de apoiar os relacionamentos com autonomia e responsabilidade, visto que os alunos têm o direito ao desenvolvimento destas fontes do desejo e do prazer. No entanto, para tal, faz-se necessário uma formação adequada que oportunize ao professor uma reeducação sexual, visto que eles são modelos por serem seres sexuados e assumirem papéis masculino e/ou feminino.

Guimarães (2002) adverte que os professores, ao realizarem suas atividades com seus alunos, revelam como lidam com a dinâmica interpessoal, como se aceitam, como se colocam frente à sua sexualidade e a dos outros. Transparecem seus medos, seus tabus e seus preconceitos, assim como sua compreensão, sua aceitação e sua experiência de prazer e de alegria frente à sexualidade. Nenhum professor entra na sala de aula e deixa sua sexualidade de fora. No entanto, é comum que não assumam que estão educando sexualmente; da mesma forma, os alunos não têm consciência de que estão sendo educados sexualmente no espaço escolar. Daí a necessidade de que o trabalho de educação sexual abranja a família, a escola e o Estado por meio de projetos em nível governamental que envolvam todas essas esferas.

Referências

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. (Coleção Dimensões da Sexualidade), 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual:** como ensinar no espaço da escola. Linhas (UDESC), v. 7, p. 1-21, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no dia a dia.** Londrina: Eduel, 2013.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios sobre a teoria da Sexualidade.** In: edição Standart Brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud. Vol VII. Rio de Janeiro: Imago: 1996.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; LEMBECK, Tatiane. Sexualidade e

Adolescência: educação sexual numa perspectiva emancipatória. Educere Et Educare – Revista de Educação / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado Curso de Pedagogia. Programa de Mestrado em Educação – Área de Concentração: “Sociedade, Estado e Educação” – v.1. n.1 (2011) Cascavel: EDUNIOESTE.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. 2ªEd. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

MIRANDA, Margarete Parreira, **Adolescência na Escola – soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

SAYÃO, Rosely, Saber o Sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.), **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, Edna Aparecida da. Filosofia, Educação e Educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana. 2001. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GISBERTA: O RETRATO DA PESSOA TRANS NO CENÁRIO SÓCIO-JURÍDICO BRASILEIRO

Zaíra Talia Bagestão¹

Fernanda Solano Gaspari²

Daniele Prates Pereira³

Introdução

Durante a história da humanidade muitos foram os destaques culturais consumidos e explorados pelas sociedades, como as pinturas, as esculturas, as poesias, os romances, o audiovisual e, dentre outras, a música. Esta última, com o decorrer do tempo, vem sendo cada vez mais consumida pela comunidade global principalmente em virtude da facilidade no acesso e disseminação de conteúdos. Contudo, apesar de ser parte do cotidiano das pessoas, percebe-se uma preocupante – não somente no consumo de músicas, mas de todos os tipos de produções culturais – escassez de criticidade no consumo dessas composições, posto que muitas vezes o indivíduo não sabe do que a música trata quando explícito o seu conteúdo – o que se agrava muito mais quando se pautando do conteúdo subentendido por trás da letra e do contexto em que foi composta.

A pesquisa e estudo acerca de um tema objetiva justamente uma mudança na mentalidade comunitária e, para tanto, neste artigo analisou-se as mazelas da população trans que aparecem na letra da música “Balada de Gisberta”, composta por Pedro Abrunhosa e interpretada por Maria Bethânia, que retrata os momentos precedentes ao violento e cruel assassinato de Gisberta Salce, uma mulher trans e prostituta que estava em situação de rua em Portugal.

Assim, o problema de pesquisa foi: que elementos das demandas sociais da população trans esta música expõe. A análise, portanto, foi

1 Acadêmica curso de Direito Unioeste Francisco Beltrão/PR.

2 Acadêmica curso de Direito Unioeste Francisco Beltrão/PR.

3 Orientadora, docente efetiva curso de Direito e Mestrado em Educação Unioeste Francisco Beltrão/PR. Projeto de Pesquisa “Gêneros, educação e direitos”. <https://lattes.cnpq.br/1701069879754260> e <https://orcid.org/0000-0002-9860-4667>

qualitativa, tanto na seleção dos elementos da música que constituíram o corpo da pesquisa, como em relação a compreensão e análise das categorias.

| Gisberta: como a sociedade pode condenar uma alma

| Sonhos. Esperança. Medo. Angústia. Dor.

Gisberta, uma mulher transexual, nascida em 5 de setembro de 1960, na cidade de São Paulo, viveu uma vida permeada por sentimentos como esses, em que a luta pela sobrevivência não era uma escolha, e sim uma necessidade. Na época, o cenário brasileiro, com foco na cidade de São Paulo, expunha a falta de aceitação social e violência extrema contra a população trans – o que infelizmente ainda não foi superado – e acabou por resultar em uma onda de assassinatos de pessoas transgênero, sendo uma das vítimas deste crime, uma amiga sua transexual. Dessa forma, coagida pelo medo e por uma esperança de fugir dessa cruel realidade, Gisberta, com cerca de 18 anos na época, emigra para a Europa, estabelecendo-se inicialmente em solo francês, onde fica por cerca de dois anos. Posteriormente, mudou-se para Portugal, fixando-se na cidade do Porto, ao norte do país, para trabalhar em casas noturnas e atuar em performances artísticas, uma vez que eram estas as únicas oportunidades que lhe restaram após a discriminação ter fechado todas as outras portas.

Nessa realidade, Gisberta consegue permanecer no país, visto que, inicialmente, é capaz de se autossustentar por meio dos espetáculos que interpreta. Porém, em face da necessidade de prostituir-se para sobreviver – uma triste e injusta realidade vivida por muitas pessoas transgênero, uma vez que as oportunidades de emprego para esse grupo são absurdamente mais escassas –, ela acabou contraindo o vírus da imunodeficiência humana (HIV), o que abriu caminho para outras doenças, como tuberculose, pneumonia e anemia. Com isso, seu corpo acabou perdendo um pouco da graciosidade original, o que a levou a ser recusada nos espetáculos que realizava e, por consequência, a pôs em um estado financeiro crítico. Deste modo, a situação de Gisberta continuou a se agravar, seja no setor econômico, seja na sua saúde, o que a conduziu a um cenário de rua, onde estava exposta a todos os perigos dele.

Toda essa conjuntura, abriu portas para que aquilo que a fez deixar sua família – violência e homicídio –, seus amigos e sua pátria a alcançasse. Foi abusada, violentada, negligenciada e assassinada por um

grupo de adolescentes de idades variadas, entre 12 e 16 anos. E, após toda a humilhação, a dor, a angústia e o medo que passou em vida, foi diminuída e desrespeitada em sua pós-morte, posto que, no julgamento do seu assassinato, foi tratada como “Gisberto”, o que demonstra o grande preconceito e descaso enraizados naqueles que deveriam prover a segurança e o direito à dignidade a todos, ao selecionarem aqueles que de fato têm tal direito.

Por ter alcançado grande repercussão, o caso de Gisberta tornou-se símbolo da luta LGBTQIA+ e inspiração para diversas obras, como documentários, livros, reportagens e músicas. A música-base para o presente artigo, “Balada de Gisberta”, composta por Pedro Abrunhosa e interpretada por Maria Bethânia, traz justamente a história desta mulher símbolo, não somente das lutas dessa comunidade, mas de força, coragem e um exemplo de todo o preconceito e violência negligenciada dentro da sociedade.

No decorrer da composição, o trecho “Dancei em palácios, hoje danço na rua”, faz referência a realidade sentida por muitas pessoas trans, consequência da transfobia marcada pela sociedade, em que, após “saírem do armário” para seus familiares – ou para as pessoas que lhe representam amparo essencial –, estas são expulsas do seu lar, são afastadas do convívio com pessoas com quem têm forte vínculo emocional, como também, econômico. Entretanto, por conta de diversas realidades sociais, após ser excluída desses convívios, a pessoa trans – geralmente a mulher transexual – fica sem uma maneira de sobreviver economicamente, o que a deixa sem outra alternativa, além de recorrer à prostituição. Tal fato ocorre por consequência da falta de amparo econômico de pessoas com quem tem vínculo, bem como, pela falta de oportunidade de emprego, resultado da transfobia. Tendo como exemplo desta conjuntura, o documentário “Identidade – O Direito à Vida Transvesti”, produzido pela Escola Superior de Advocacia de Pernambuco (ESA-PE), que apresenta Fernanda Falcão, uma mulher transexual e enfermeira. Contudo, como traz a produção, para conseguir concluir o ensino superior, tal como demonstrar para a família sua capacidade de realizar o sonho de ser enfermeira, mesmo após ter sido expulsa de casa, se viu obrigada a enfrentar a prostituição para conseguir sustentar-se economicamente.

Por meio do segmento “A distância até ao fundo é tão pequena, no fundo é tão pequena a queda”, remete-se à forma como Gisberta foi assassinada em Portugal. No dia 22 de fevereiro de 2006, um grupo de

adolescentes, de 12 a 16 anos, após dias a violentá-la, acabou por matá-la – na realidade, foi dada como morta pelos jovens – e jogá-la em um poço para ocultar o corpo. Todavia, Gisberta ainda estava viva quando foi jogada na cavidade, mas inconsciente, sendo a causa da sua morte o afogamento em um fosso de um prédio abandonado.

Finalmente, durante a primeira estrofe da obra cultural, especificamente nos primeiros versos, “Perdi-me do nome, Hoje podes chamar-me de tua”, é feita a alusão à falta de identidade que muitas pessoas transgênero enfrentam, visto que o nome é peça fundamental enquanto forma de se enxergar e de se expressar para a sociedade. Deste modo, no dia 28 de junho de 2018, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou o Provimento 73, com o objetivo de permitir que, a partir da identidade autopercebida, pessoas transgênero possam retificar o próprio prenome e gênero através de Cartórios de Registro Civil, deixando de ser um processo realizado por meio de ações judiciais. Todavia, anteriormente a este Provimento, quando a retificação de prenome e gênero de pessoas trans era feita dentro de procedimentos judiciais, eram necessários laudos médicos sobre a questão da saúde mental, como também, em muitos casos, era necessário ainda que a pessoa fizesse a cirurgia de redesignação sexual, para assim, ter a autorização para realizar a retificação de nome.

Nome: como uma identidade pode afetar uma pessoa trans

O nome de uma pessoa é um de seus maiores bens e necessidades, posto que este, além de ser imprescindível para a identificação do indivíduo no território nacional pelos órgãos regulamentadores, é um elemento identificador e individualizador de cada pessoa, tornando cada ser único e especial, sendo por esse nome que cada pessoa é atendida. Ademais, o nome é parte da dignidade da pessoa, parte do seu “eu” cidadão, e, sem ele, o indivíduo fica sem parte essencial de sua humanidade. Deste modo, o sujeito deve se identificar plenamente pelo nome que detém e sentir-se confortável em ser evocado por esse nome.

Ao longo de toda a história humana, os indivíduos sempre encontraram um jeito de evoluir e tornar-se mais sociáveis. Com o advento da linguagem, já no contexto pré-histórico, os seres humanos sentiram a necessidade de se comunicarem de modo mais preciso e útil às suas trocas, sejam estas de informações, de ensinamentos, de ordens ou de bens, fato de exímia importância para o desenvolvimento das sociedades

e da comunicação entre seus membros e com as demais. Para tanto, o Homem começa a dar nome às coisas que vê no mundo, assim como faz com os outros indivíduos. Com o tempo e o desenvolvimento desta prática de nomeação das pessoas, tornou-se um elemento insubstituível no processo de identificação de cada ser. Tal situação evoluiu cada vez mais e converteu-se em um requisito necessário para o controle e organização de uma sociedade, a ponto de individualizar o sujeito e, assim, quando um indivíduo é registrado com determinado nome, este pode ser encontrado e “controlado” pelo Estado.

Assim, é importante frisar a diferença entre o chamado “nome social” e o “nome civil”, sendo o primeiro aquele pelo qual a pessoa atende ao ser evocada dentro do contexto social e o segundo referente ao nome com o qual a pessoa é registrada em um Cartório de Registro Civil ao nascer. Este último é o nome que o Estado e todos os outros órgãos oficiais utilizam para identificar o sujeito, composto, como prevê o artigo 16 do Código Civil Brasileiro, por um prenome e um sobrenome. Por prenome se entende:

O prenome, geralmente dito de nome de batismo ou nome de registro, é o nome próprio que vem inscrito em primeiro lugar e no início do nome. É o que serve de chamamento comum da pessoa entre seus parentes e conhecidos. É a denominação individual ou nome individual, como vulgarmente se diz (Plácido e Silva, 2014, p. 1451).

Já o sobrenome, além de sua função identificadora do ser como único em sua individualidade – posto que surge da insuficiência dos prenomes, por si só, para identificar a pessoa no âmbito social –, também o reconhece como parte de determinada família e geração. Segundo Plácido e Silva (2014, p. 1451) “O patronímico ou nome da família é o adotado pelas famílias, e que se transmite de pais a filhos, sem alteração, para distingui-los em sua descendência”.

No cenário brasileiro a legislação que se ocupa das questões referentes ao nome é os artigos 16 ao 19 do Código Civil, porém existem leis específicas que tratam acerca da retificação de nome. Esta, por sua vez, refere-se ao processo de troca do nome civil com que foi registrada pelo nome social com o qual quer ser identificada, posto que, muitas vezes, por o registro civil ter sido feito pelos pais ou

responsáveis do recém nascido, não lhe possibilitando escolha, a pessoa quando se torna consciente de suas ações e sentido, não se identifica com o nome com o qual foi registrada. Ademais, nesse mesmo procedimento

também é possível realizar a alteração do gênero do indivíduo, que em casos de pessoas trans não condiz com o qual foi designado ao seu nascimento.

Gênero, como brevemente explicado na parte introdutória deste presente trabalho, é uma forma de classificação da sociedade, sendo usada para designar papéis que cada gênero deve performar, principalmente a forma que cada pessoa deve se expressar dentro da sociedade. Por isso, o gênero é uma forma de autoidentificação, podendo ou não, estar associado ao gênero que é atribuído ao nascimento (mulher ou homem), o qual é motivado pelo sexo biológico.

A partir de tal viés, o processo de retificação de prenome e/ou gênero no Brasil teve início com a promulgação do Provimento n. 73 de 28 de junho de 2018, que já intencionava a facilitação da alteração de nome e, por consequência, a diminuição de casos desagradáveis e criminosos. Este provimento trata acerca da possibilidade da alteração do prenome e do gênero em certidões de nascimento e de casamento da pessoa transgênero no Registro Civil das Pessoas Naturais, como já mencionado, visando assim, facilitar a retificação desses documentos, visto que, anteriormente era necessários laudos médicos, em muitas ocasiões, cirurgia de redesignação sexual, para assim, ser concedida a autorização proferida pelo juiz. A mudança com Provimento n. 73 visava diminuir as situações de desconfortos vividas pela comunidade trans, que não se identifica com o nome e o gênero que lhes é atribuído ao nascer, identificação essa que é parte dos direitos personalíssimos previstos pelo Código Civil Brasileiro.

Costumeira e infelizmente, as pessoas transgênero acabavam obrigadas a passar por situações desconfortáveis e transfóbicas por conta da dificuldade existente para realizarem a retificação do nome civil em seus documentos. Em razão de não haver uma lei específica que puna a transfobia, as pessoas trans, muitas vezes, ficam à mercê da boa vontade das pessoas de respeitar sua identidade de gênero e não resguardados pelo poder Estatal, que deveria ser o protetor máximo de todos os seus civis, o que, em território nacional, claramente não acontece com a eficiência devida.

Posteriormente ao Provimento n. Em 2022, foi promulgada a Lei 14.382, que trata especificamente da retificação do nome civil e tornou possível que a alteração seja feita por qualquer pessoa que desejar, diretamente no Cartório de Registro Civil, por um Oficial ou encarregado, sem mais necessitar de entrar com um pedido formal para que o Juiz aprovasse tal alteração, como acontecia anteriormente a esta lei. A necessidade de

entrada com um processo judicial para realizar a alteração, além de trazer acúmulos processuais desnecessários ao Sistema Judiciário, demanda mais tempo para ser aprovada, o que pode ocasionar diversos desconfortos – seja pelo constrangimento, em casos em que o nome tem tom zombeteiro, seja pelo desconforto, em casos de pessoas transgêneras.

A música que está sendo trabalhada neste artigo, “Balada de Gisberta”, como já exposto, inspira-se na vida da mulher trans Gisberta que passa por diversas situações desumanas por conta do abandono social e Estatal. O trecho inicial da música – “Perdi-me do nome, hoje puedes chamar-me de tua” – faz crítica ao descaso com seu nome, onde não era reconhecida por ser a “pessoa Gisberta”, mas sim a “atração Gisberta”. Para sobreviver, aceita desvincular-se da pessoa para se tornar a atração, para ser “tua”.

Ademais, no julgamento do seu assassinato, foi referida como “Gisberto”, o que demonstra o desrespeito que tinham por ela, mesmo após ser morta e violentada de forma absurdamente desumana, o que retrata o preconceito enraizado no corpo social. Seu nome e sua identidade de gênero eram seus direitos, mas não foram resguardados. Foi ignorado e desmerecido.

Assim como no cenário artístico musical, na vida cotidiana, como foi um dia a vida de Gisberta, muitas pessoas são mortas, abusadas e sofrem diariamente violências – sejam verbais ou psicológicas, sejam físicas ou morais – em razão da sua identidade de gênero. O direito ao nome é um direito da personalidade humana; é um direito que a dignifica e a identifica. Quando este direito é negado, a pessoa torna-se uma pessoa sem identidade, um humano qualquer, que pode ser usado e ignorado pelos demais. Gisberta “perdeu-se do nome”, o que a tornou alguém passível de ser não mais de si própria, mas de qualquer outro, pois se a parte identificadora da personalidade humana já não lhe é mais direito, converte-se em alguém sem qualquer outro direito. E o resultado? Para ter seu nome dignificado e ser a “pessoa Gisberta” teve que ser humilhada e morta.

Infelizmente, muitas pessoas, assim como Gisberta, passam por situações desrespeitosas, preconceituosas e humilhantes por conta da sua identidade de gênero – em razão da falta de reconhecimento desta –, posto que o direito de alteração foi facilitado só recentemente e não existem leis específicas para punir tais abusos. Tudo isso retrata que o nome e a

proteção Estatal, direitos previstos sendo “*erga omnes*”, são, na verdade, muitas vezes, seletos a uma parte exclusiva da sociedade.

Preconceito e sobrevivência: prostituição e mulheres transexuais

Muito se julga aqueles que vivem da prostituição. Contudo, pouco se fala sobre o porquê muitas dessas pessoas acabam nesse cenário. Por que as pessoas “preferem o caminho fácil” ao de qualquer outro trabalho? Por que as pessoas não saem desse mundo? Questões como estas são absurdamente corriqueiras em nossa sociedade.

Costumeiramente julga-se as pessoas que levam a prostituição como forma de sustento, mas raramente se analisa todo o contexto da pessoa que vive nessa situação. Muitas vezes, entende-se como uma “escolha” de um caminho “mais fácil” para sobreviver e isso significa dizer que a pessoa escolhe essa “vida indigna”, o que a leva para um local de exclusão social, pois ninguém quer por perto alguém que “escolhe” essa vida.

A música trabalhada neste artigo incute sobre a triste realidade de abandono que Gisberta vive, seja pelo Estado, seja pela família, e como isso implica na necessidade de sujeitar-se a situações desgostosas, mas inescusáveis para poder sobreviver. Como abordado anteriormente, este cenário se agrava para pessoas Trans, uma vez que estas vivem ainda mais à margem social.

Gisberta vai para a Europa tentando fugir da realidade violenta que pessoas transgênero enfrentavam no Brasil, deixando sua família, seus amigos e toda sua vida para trás. Quando chega lá, porém, a situação que se apresenta não foge muito a vivida em território nacional, sendo o preconceito tão fortemente inserido, que as oportunidades que se abrem a ela são escassas. Desta maneira, ela se vê obrigada – não se trata de uma questão de “escolha”, como muitas vezes é vista pelo corpo social – a adentrar a vida noturna e vender seu corpo para mantê-lo vivo. Inicialmente, nos primeiros anos em solo europeu, ela consegue ter uma vida financeira relativamente boa – porém, a que custo? Por que precisa enfrentar essa realidade de prostituição para ter uma condição de vida minimamente razoável para sua subsistência?

Essas questões aparecem justamente pela falta de proteção para com a comunidade Trans, que se encontra obrigada a buscar formas alternativas para conseguir se manter viva. Isso ocorre porque o preconceito não se

limita à esfera social, mas adentra no mundo das oportunidades e aceitação no meio trabalhista, que não abre suas portas para pessoas que fogem do falso e arcaico estereótipo tido como “normal”. Assim, quando vão realizar alguma entrevista de emprego, seu gênero demonstrado nos documentos não condiz com a identificação e a expressão de gênero de uma pessoa trans – pois apesar da alteração de nome ter sido facilitada pela legislação, muitas pessoas trans não conseguem retificá-lo por falta de recursos financeiros –, podendo gerar para o empregador, estranheza e desgosto – resultado da transfobia –, acarretando assim, na exclusão das pessoas trans no mercado de trabalho considerados dignos.

Para tanto, deste modo, o que lhes resta é “escolher” a vida noturna, uma “escolha” que lhes é imposta e que com certeza não seria o “caminho” que escolheram livremente, pois diferente da visão punitiva social, esse não é o “caminho fácil” a se seguir. É um caminho miserável e desrespeitoso, porque a pessoa que se prostitui é vista como um mero “objeto” e não como a pessoa que está nessa situação porque todos lhe deram às costas.

A letra da música trás essa dor vivida por Gisberta quando coloca:

[...] Dancei em palácios
Hoje danço na rua
Vesti-me de sonhos
Hoje visto as bermas da estrada
De que serve voltar
Quando se volta para o nada [...]

Neste trecho, é mostrado justamente o abandono, pois, indiferentemente de onde ela vá, não há um lugar para voltar. O lugar que deixou para trás não é um lugar que vai lhe acolher, pois o preconceito, o abandono, o desrespeito e a falta de igualdade são fatos que, infelizmente, a acompanham onde quer que vá, uma vez que são ideias socialmente integradas e banalizadas. Ainda, são trazidos no trecho sobre seus sonhos, os quais foram arrancados de si em razão dessa falta de aceitação social, o que resulta na falta de oportunidades, limitando-a à vida nas “bermas da estrada”.

Desta maneira, a vida que para muitos é considerada “o caminho fácil” é, na verdade, o caminho que lhes destrói os sonhos e as expectativas. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), aproximadamente 90% das mulheres transexuais se submetem a

prostituição para conseguir sobreviver economicamente. Isso, acaba por condicionar sua vida a um constante estado de risco, onde acabam expostas a diversas doenças e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), podendo levar muitas à morte precoce, como será abordado no próximo tópico. Essa falta de oportunidade para a comunidade trans, com foco especial para as mulheres trans, também é pontuada por Bruna Benevides, Coordenadora do projeto de Pesquisa e Análise “Dossiê” da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do ano de 2021 e por Sayonara Nogueira, mulher trans participante ativa da produção do trabalho:

Com aumento de pessoas em situação de vulnerabilidade social e de miseráveis, a crise econômica, a política e aumento do desemprego, acreditamos que se mantém atual a estimativa de que apenas 4% da população trans feminina se encontra em empregos formais, com possibilidade de promoção e progressão de carreira. Da mesma forma, vemos que apenas 6% estão em atividades informais e subempregos, mantendo-se aquele que é o dado mais preocupante: 90% da população de travestis e mulheres transexuais utilizam a prostituição como fonte primária de renda (Benevides e Nogueira, 2021, apud Dossiê do Antra, 2021, p. 47).

Para tanto, de modo conclusivo, seguindo a base de dados trazido pela Antra e pelos fatos e problemáticas colocados na letra da música composta por Pedro Abrunhosa, fica muito evidente que a situação de prostituições que as mulheres trans são condicionadas a vivenciar é resultado do abandono que essas pessoas sofrem por parte de toda a sociedade – e do Estado –, que as julgam e as jogam às margens do copo social. Ademais, é importante relembrar que esse contexto acaba por expô-las a grandes riscos de saúde, de segurança, de violência e até mesmo de morte, o que contraria a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que em seu art. 12 traz que toda a pessoa tem direito à proteção da lei, fato que claramente não ocorre com efetividade. Assim, devemos pensar sobre os julgamentos sociais e como estes esmagam os sonhos e a vida de uma pessoa. Gisberta foi um dos inúmeros casos onde isso fica claro, onde a prostituição a levou às ruas e estas a direcionaram ao poço.

Até o fundo

“A distância até ao fundo é tão pequena; no fundo, é tão pequena a queda” - Como a discriminação e o preconceito acarretam na baixa expectativa de vida da pessoa trans

Nesta atualidade, muito se discute sobre as conquistas feitas pela comunidade LGBTQIA+, como a retificação de nome e de gênero para pessoas trans, que trouxe dignidade humana para elas e assim puderam se auto identificar e evitar constrangimentos, possibilitando desta maneira, uma forma de viver digna, como já argumentado anteriormente. Contudo, apesar destas conquistas, dentro do meio jurídico não há nenhuma legislação brasileira específica em defesa das pessoas da comunidade LGBTQIA+, apontando assim, um retrocesso dentro do ordenamento jurídico brasileiro.

Em relação a vivência de Gisberta Salce, trabalhada na música em análise, os acontecimentos antecedentes a sua morte, relatam como a sociedade e o mundo jurídico permanecem ultrapassados frente às necessidades de implementação de direitos plenos e proteção a esta comunidade. Tal fato fica explícito na estrofe da música de Pedro Abrunhosa:

[...] Trouxe pouco, Levo menos

A distância até ao fundo é tão pequena No fundo, é tão pequena

A queda

E o amor é tão longe.

Nesta parte final da música, exemplifica-se a maneira em que Gisberta foi assassinada na cidade do Porto, em Portugal. Após ter sofrido diversas torturas por dias, seus agressores, presumindo que ela estivesse morta devido à inconsciência, jogam-na em um poço no prédio abandonado em que vivia após não ter outra opção senão a rua, causando, como consequência, o afogamento desta, fato que foi a real causa de sua morte.

Infelizmente, é recorrente o assassinato de pessoas trans devido à transfobia, principalmente na realidade brasileira, em que, segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), no ano de 2024, 122 pessoas transexuais e travestis foram mortas pelo simples fato de serem transgênero, dentro deste expressivo número, 117 eram travestis e mulheres trans e 5 eram homens transexuais. Ainda mais, segundo a Transgender Europe (TGEU), o Brasil, continua sendo, pelo o 16º ano consecutivo, o país que mais mata pessoas transgênero no mundo inteiro. Há um motivo, uma explicação concreta, para o fato dos dados serem tão exorbitantes: além da transfobia ser uma cultura assombrosa no Brasil, esses dados também se dão pela falta de legislações em proteção da

comunidade LGBTQIA+, como já mencionado. Existe somente decisões que equiparam o crime de homofobia e transfobia com outras legislações já vigentes, como a ADO 26 de 2019, que assimilou esses crimes à Lei do Racismo de 1989 (Lei nº 7.716) – decisão promulgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) –, tornando assim, as penas mais rigorosas, pois ao serem equiparadas com a referida lei, estas passam a ser inafiançáveis e imprescritíveis. Entretanto, mesmo que esta seja uma mudança significativa – e muito recente –, é importante frisar que ainda não há uma legislação específica zelando pela comunidade LGBTQIA+, fato que demonstra, a presente estagnação jurídica brasileira.

Sobretudo, ao analisar a música, percebe-se que a criação de Pedro Abrunhosa tem como objetivo não apenas relatar a infeliz história pré-morte de Gisberta Salce, como também, expor a passagem cruel de muitas pessoas trans até o momento em que são assassinadas. O verso que menciona como “a distância até ao fundo é tão pequena”, além de querer aludir sobre a forma que Gisberta foi morta, por ter sido jogada em um poço, também tem a expectativa de referenciar a baixa estimativa de vida das pessoas transgêneros, que, segundo a ANTRA, é de aproximadamente 35 anos. Levando assim, a partir da avaliação destes drásticos dados sobre o número de assassinatos e da baixa expectativa de vida de pessoas trans, ao questionamento da razão para a violência contra essa comunidade ser tão explícita. Tal fato ocorre principalmente em virtude da naturalização pela sociedade brasileira, visto que, como já explicado, não há medidas governamentais, nem pressão populacional, para o enfrentamento dessas violências recorrentes.

Essa falta de empatia e de posicionamento da coletividade, assim como o ódio contra a comunidade transgênero, também é retratada – de forma mais eufemística – neste último trecho da música. Quando é falado que “O amor é tão longe” há um esclarecimento sobre o motivo desse ódio proferido contra as pessoas trans, sendo este a falta de amor, o que caracteriza justamente a ideia dessa carência de aceitação e de respeito por tais pessoas, seres humanos dignos de direitos. Essa falta de amor e aceitação fica clara no cenário concreto brasileiro pela falta de tutela Estatal para com esta comunidade, que não considera a transfobia um crime emergencial, como já esclarecido, o que resulta em uma das principais razões da transfobia ser tão internalizada dentro da sociedade. Além disso, justamente em razão dessa falta de tutela, a vivência trans também não é protegida contra a perseguição e julgamento de pessoas religiosas – com enfoque neste momento ao cristianismo –, que usam desse

discurso para negar a legitimidade dos direitos dessa comunidade. Esse uso da moral religiosa para justificar ações e excluir indivíduos reflete a crítica de Friedrich Nietzsche à instrumentalização de Deus para validar vontades humanas.

Olhar a Natureza como uma prova da bondade e da providência de um Deus [...] explicar tudo o que vos acontece, à maneira das pessoas piedosas, por uma intervenção divina [...] tudo isso é passado, a consciência opõe-se a tal (Nietzsche, 2011, p. 184).

No entanto, mesmo com a “morte de Deus”, como Nietzsche afirma, certas tradições religiosas continuam a operar como detentoras de um monopólio moral, resultando na exclusão de pessoas trans da convivência social em espaços ecumênicos e de religiosidade no geral. Toda essa realidade, seguindo a linha de raciocínio nietzschiana, demonstra como as pessoas usam do Livro Sagrado para condenar aqueles que não consideram “igual” ao que é qualificado como o “certo”, fazendo suas próprias interpretações sobre o que dita a Bíblia – que vale lembrar, foi escrita por homens. A religião cristã é uma forte influenciadora de todos os setores da vida humana e assim, seus dogmas, ou melhor, a interpretação que o homem faz dos ditos sagrados, é fator determinante para vida social, e para tanto, isso respinga no margeamento e na falta de aceitabilidade àqueles não considerados “à imagem e semelhança de Deus”.

Deste modo, em relação ao que foi articulado anteriormente, é certo pontuar que a religião é uma das principais formas de promover a transfobia e a desumanização dessa comunidade. Isso fica explícito no documentário “A Gis”, produzido por Thiago Carvalhaes, que apresenta relatos de pessoas que conviveram com Gisberta Salce, bem como de quem encontrou seu corpo após o assassinato. Ao longo da produção, há o relato de Domingo Salce, irmão de Gisberta, que sempre se referia à ela como “ele” e pronunciou a seguinte afirmação: “uma coisa é ser o que ele era, outra coisa é o contrário do que Deus fala, mesmo assim, eu amava ele, só não amava o que ele era”. Este pronunciamento, clarifica que mesmo quando há um vínculo familiar e um sentimento de amor, isto não é o suficiente para desconstruir o preconceito propagado pela religião na qual tem fé. É revoltante que nem mesmo o fato de Gisberta ter sido assassinada tão brutalmente por ser quem ela era tenha sido suficiente para mudar a perspectiva preconceituosa entranhada do próprio irmão, um familiar que afirmava amá-la, mas perpetuava o exato preconceito que a levou à morte. Desta maneira, a partir desta demonstração de dor pela perda “do irmão”,

confirma-se a ideia de que a religião, neste caso, o cristianismo, serve como meio de propagar o ódio e a violência contra a comunidade trans.

5 Considerações finais

Sob tal viés de análise, foi possível, com este estudo, constatar a grande negligência acerca do tema da identidade de gênero e como as pessoas transexuais são vítimas de diversas formas de violência, sejam morais ou físicas, além de discriminações, as quais, como resultado, acabam por condenar um número significativo de integrantes desta comunidade a situações indignas e assombrosamente precárias. Isso é fruto, como abordado no decorrer do escrito, de um abandono familiar e social, assim como, do descaso governamental com a proteção dos direitos básicos e fundamentais das pessoas trans, posto que não existe, até o momento, uma lei específica que puna o crime de transfobia e os preconceitos e ações discriminatórias contra os indivíduos transgênero, o que acaba por banalizar o crime e deixar as pessoas da comunidade ainda mais suscetíveis a tais situações, além de impossibilitar a redução dos dados alarmantes de baixíssima expectativa de vida que a comunidade trans têm.

É necessário pontuar ainda, que a música – produção cultural escolhida para fazer este estudo social e, por consequência, jurídico – é um instrumento de inclusão e transformação social, que fortalece a cidadania, a identidade de grupo e a compreensão cultural, uma vez que possibilita o contato com diferentes culturas e contextos históricos. Ao longo da história, esteve presente em movimentos políticos e sociais, dando voz à luta por justiça e quebrando barreiras culturais, influenciando emoções, comportamentos e compartilhando experiências que moldam vidas.

Deste modo, fica claro a importância das produções culturais e como estas podem ser decisivas no meio social, que, por sua vez, é o modelador do direito como justiça. Assim, ao refletirmos sobre a música de composição de Pedro Abrunhosa e que foi interpretada por Maria Bethânia, “Balada de Gisberta”, é possível perceber a força das palavras escolhidas para sua composição. A música retrata a vida da mulher transgênero que precisou abandonar sua família, sua casa e seu país para não ser vítima da brutalidade infundada contra sua comunidade. Porém, sua mudança simplesmente atrasou o inevitável: foi violentada e assassinada.

Tudo isso, como foi exposto no corpo do artigo, demonstra os problemas enraizados no corpo social e como estes levam ao “poço” muitas

pessoas trans, seja pela escassez de proteção Estatal, uma vez que não há legislações específicas que zelem por essa comunidade, seja pela exclusão e julgamento social, que é fomentado por dogmas religiosos. Esses fatos, pela falta de oportunidades, condicionam essas pessoas a uma vida miserável e vulnerável, o que reduz drasticamente sua expectativa de vida.

Através do debate proposto pela música “Balada de Gisberta”, que foi trabalhada neste escrito, foram destacadas as complicações que a não realização da retificação do nome civil (mudança de prenome e sexo dentro dos documentos oficiais) traz a essas pessoas no âmbito social, como também a grande quantidade de indivíduos trans que são assassinados em razão de sua identidade de gênero. Por fim, ressaltou a falta de oportunidade – em diferentes contextos da vida humana – para essas pessoas, as quais, para conseguir sobreviver e viver dignamente com seu corpo e identidade, se submetem a prostituição como forma de sustento. Tudo isso, representa a falta de tutela Estatal nesses assuntos, posto que não há legislação nacional específica que resguarde os direitos da comunidade LGBTQIA +, o que resulta nessas condições de abandono e violência retratadas na música, sendo uma das formas de ódio, a religiosidade, que prega discursos transfóbicos.

Esta música atua como uma imponente crítica da realidade social que as pessoas trans são obrigadas a vivenciar diariamente, como o desconforto por não carregarem um prenome e um gênero com o qual se identificam – e que até pouco tempo era extremamente dificultado pelo poder jurídico brasileiro –, o que também acarreta na limitação de oportunidades e assim as induz à prostituição, a qual as coloca em situação de risco constante, em face da possibilidade de contrair doenças. Ainda, declama sobre a triste realidade corriqueira em que pessoas trans são mortas em razão da sua identidade de gênero.

Para tanto, o presente estudo, possibilitou trazer clareza às diversas dificuldades que essas pessoas passam cotidianamente e como isso é negligenciado e banalizado, tanto social, quanto governamentalmente. Essa realidade não deve ser naturalizada, mas sim questionada e motivo de protesto e lutas. Pois, assim como Gisberta, que foi assassinada e violentada com ferros, muitas outras mulheres e homens trans são vítimas do ódio e do abandono social.

Referências

- BENEVIDES, Bruna. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: ANTRA, 2022. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2022/01/dossieantra-2022-web.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BENEVIDES, Bruna. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. Brasília: ANTRA, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Provimento nº 73, de 28 de junho de 2018**. Dispõe sobre a averbação da alteração de prenome e gênero de pessoas transgênero no Registro Civil de Pessoas Naturais. Diário da Justiça, Brasília, DF, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2623> . Acesso em: 27 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.382, de 29 de junho de 2022**. dispõe sobre a alteração de prenome e gênero no Registro Civil de Pessoas Naturais de pessoas transgênero, independentemente de cirurgia de redesignação sexual. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jun. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14382.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.
- CARVALHAES, Thiago . **A Gis**. 2016. Disponível em: <https://vimeo.com/210177296>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ESA-PE. **Identidade - o direito à vida transvesti**. Produzido pela Escola Superior de Advocacia de Pernambuco, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x80hq_6iJTM&t=238s. Acesso em: 27 jan. 2025.
- GRUPO DIGNIDADE. **Manual de comunicação LGBTI**. 2018. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência. Terceiro livro terceiro**. 6. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000. P. 184.
- ORGANIZATION OF AMERICAN STATES. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 31. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2014. p. 1451.

CORPOS DE MULHERES NA CIDADE E A REALIDADE AMAZÔNICA NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA DE GÊNERO

Erica Mayara Santiago Ramos¹
Valentina Coelho de Souza Ferreira²
Luciano Francisco Lima de Mello³

Introdução

O estudo acadêmico acerca da vivência das mulheres no espaço urbano, especialmente no Brasil, é importante de ser debatido dentro das instituições de ensino, haja vista, que a produção e reprodução do espaço se dá em diversas dimensões de escala, compreender a espacialidade desta temática é essencial.

Para além disso, abordagens da ciência geográfica que dialoguem acerca de perspectivas do direito e acesso à cidade para mulheres residentes na região amazônica é ainda mais escasso de discussão. Por isso, se faz necessário compreender tais dimensões que atravessam o cotidiano dessas mulheres e proporcionar visibilidade a temáticas e a vozes que ainda ocupam espaços excludentes.

Sob essa perspectiva, é inegável nos estudos que tratam tanto da vivência quanto da experiência da mulher negra, por exemplo, no cotidiano urbano, de que há parcelas da população que não acessam tais territórios por serem, indiscutivelmente, destinados a certos públicos alvos (Gonzalez, 2020).

Essa realidade pode ser vista como uma divisão racial do espaço em nosso país, por realçar nuances claramente segregadoras, que, de acordo com Gonzalez (2020), resultam em uma desvantajosa existência e permanência da população negra no Brasil, por exemplo.

- 1 <http://lattes.cnpq.br/0395871111614005> ericasantiagoramoo@gmail.com
- 2 valentinacsfl@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/6057383627119028> <https://orcid.org/0009-0000-9030-729X>
- 3 profelucianogeo@gmail.com <https://lattes.cnpq.br/0091601232822358> <https://orcid.org/0009-0008-4635-2876>

Diante disso, pode-se perceber, que há uma diferenciação e, mais especialmente, uma fragmentação socioespacial no tecido urbano que acaba por segregar e/ou desqualificar a presença de mulheres em espaços demarcados sociopoliticamente (Silva, 2007).

Essa segregação silenciosa e passiva tende a atravessar essa mulher em diferentes modos, que, em muita das vezes, acaba por desconhecer tamanha dimensão que esta questão causa em seu corpo, de forma concreta ou não literal, e em seu modo de ver e viver em sociedade.

Tal perspectiva de pesquisa sobre esse fragmento da produção do espaço urbano se faz pela necessidade de discussão acerca de temáticas que saiam do escopo de pesquisa restrito à produção e reprodução espacial por meio de aspectos físicos e econômicos.

Esta análise se dedica a estudos geográficos que discorrem sobre as percepções não dimensionadas para explicar o real e o irreal do fazer urbano, no caso, dos grupos sociais marginalizados, que são, também, agentes ativos (Corrêa, 1995), como mulheres negras, mulheres transexuais e mulheres periféricas.

Com isso, propõe-se uma análise que sustente como é possível realizar essas correlações que muito são pertinentes na sociedade atual, levando em conta as marcas de opressão em que determinados sujeitos estão propícios a serem submetidos, também desmistificando pré-conceitos que servem de justificativa para a não inserção dessas temáticas dentro da Literatura Acadêmica.

Logo, se faz necessário entender que os marcadores são imposições realizadas de modo sutil pela estrutura socioeconômica, principalmente patriarcal-racista-capitalista (Saffioti, 2015) e se transfiguram de forma a legitimar hegemonias opressoras com o intuito de favorecer tais estereótipos de dominação sobre outros grupos sociais, especificamente (Bento, 2022).

Quando observado através da perspectiva do corpo-território, percebe-se que a cotidianidade das mulheres é marcada por estratégias permanentes de negociação dos riscos e dos medos, principalmente em relação aos percursos urbanos; os horários escolhidos para deslocamento; as roupas utilizadas; os lugares evitados e as redes de apoio construídas, que revelam, segundo Silva (2007), que o corpo e as experiências produzem leituras espaciais específicas.

Assim, cabe ressaltar que esta discussão possui grande responsabilidade, principalmente, por elucidar o acesso urbano das camadas

da sociedade civil que, em muita das vezes, acabam por ser inferiorizadas, reforçando um estigma desumano e desigual no direito à cidade.

Pesquisas com essas temáticas podem, ainda, proporcionar o protagonismo e a inserção dos estudos de gênero de forma mais ativa dentro da ciência geográfica, possibilitando um reforço maior de experiência nos estudos sob o olhar de outros agentes produtores do espaço urbano.

Metodologia

Este estudo propõe abordar as análises bibliográficas acerca da Geografia de Gênero e das Urbanidades, buscando elucidar as vivências de mulheres nas cidades brasileiras, tendo em vista acessos e não acessos, violências e experiências, adotando como ponto de análise a realidade de mulheres amazônicas.

Conforme Donna Haraway (1995), todo conhecimento é localizado, sendo impossível produzir uma objetividade desincorporada. Por isso, compreender o espaço urbano por meio da perspectiva metodológica do Corpo-território significa reconhecer que os territórios são continuamente produzidos pelos corpos que os habitam, ao mesmo tempo em que estes corpos sofrem as interferências das estruturas sociais do território.

Ainda, se utilizou a plataforma do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), que congrega todas as pesquisas desenvolvidas e publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), importante fonte de pesquisa de dados quantitativos.

A formação do espaço urbano amazônico

As cidades amazônicas expressam especificidades quanto a sua constituição e formação espacial. Entender essa realidade proporciona compreensão das dinâmicas sociopolíticas e culturais de cada dada localidade. E, para além disso, possibilita, também, repassar tais concepções para outros agentes que não estão na mesma realidade vivenciada.

Assim, é necessário se compreender que algumas cidades tem passado por intensas modificações em sua malha urbana, que são diretamente influenciadas por suas mudanças quanto a questão histórica e cultural, especialmente.

A cidade de Belém, por exemplo, - que, inicialmente, possuiu a denominação de Feliz Lusitânia, por conseguinte Santa Maria do Grão Pará, depois Santa Maria de Belém do Grão Pará, nos seus promórdios possuía uma significativa visibilidade por estar numa confluência entre rios amazônicos, o que favorecia a sua notoriedade internacional (Júnior; Azevedo, 2012).

Dessa forma, a presença de holandeses, franceses e ingleses era forte na região, tendo como intuito alguns interesses muito bem definidos, como o de conseguir mão de obra barata e a miscigenação dos habitantes locais (Filho, 1976).

A então reconhecida Metrópole da Amazônia Oriental recebeu, no início do século XX, de acordo com Filho (1976), investimentos que possibilitaram expansão tecnológica e destaque internacional, com uma outra conjuntura de atenção econômica, intervalada por períodos de recessão.

Assim, a cidade foi se constituindo espacialmente, com seus fixos e fluxos sendo redirecionados a cada importante período da história amazônica regional. Compreender que as transformações ocorrem a todo momento e alteram por completo sua paisagem, é imprescindível para entender nuances que vão para além do perceptível.

O espaço urbano é um âmbito que possui dinâmicas variáveis que coexistem em suas redes de sociabilidade (Silva, 2007), sejam elas subjetivas ou materiais e, dessa maneira, os corpos que transitam pelo espaço se integram a essa importante e complexa espacialidade.

Perante o exposto, é imprescindível pensar que a urbanidade é estabelecida por um conjunto complexo de diferentes usos da terra e das redes de sociabilidade, que se sobrepõem uns aos outros (Silva, 2007). Esses distintos usos, assim, são denominados em uma organização espacial ou, propriamente dito, em um espaço urbano (Corrêa, 1995).

Em relação às discussões recentes sobre a organização espacial, destaca-se o conceito de Heterarquia Urbana, apresentado por Catelán (2012), envolvendo o estudo de caso das cidades paulistas e sua funcionalidade dentro do processo de hierarquização urbana. A partir disso, o autor traz a validação do conceito na seguinte premissa:

[...] propomos a validação do termo “heterarquia urbana” que valoriza a estruturação hierárquica da rede no que se refere à sua funcionalidade, mas que reconhece neste processo que as funções e os papéis das cidades médias na rede urbana são fruto do processo de articulação entre as

escalas geográficas. Sendo assim, a hierarquia urbana não explica, mas apenas resulta das articulações econômicas. Atribuir determinado nível de participação às cidades mostra parte da perspectiva relacional da rede urbana (Catelán, 2012, p. 60).

Dito isso, é importante ressaltar a relação heterarquia x hierarquia como um elemento complexo, onde cada relação hierárquica se relaciona com as outras relações de dependência, aliadas às materialidades das relações urbanas.

Nessas análises, envolvem a escala do local ao global; ou do subjetivo ao estrutural; ou do micro ao macro, enfatizando um nó contínuo e que não é estático, sofrendo fortes transformações.

Além disso, é importante destacar as influências de redes urbanas locais, regionais e nacionais, enfatizando-se o conceito de Urbanodiversidade, proposto por Trindade Junior (2013), relacionado às questões das cidades amazônicas e suas relações, seja pelo rio ou pelos atuais padrões terrestres de deslocamento e influência nos seus processos de formação.

Com isso, o diálogo entre Heterarquia e Urbanodiversidade engloba os conceitos vinculados às novas configurações urbanas, sobretudo enfatizadas pelas cidades médias, que a partir da influência do estado e do capital, ganharam novos fluxos.

Estes dois conceitos permitem elucidar que as cidades não se organizam exclusivamente por uma lógica de subordinação linear entre centros e periferias, mas por meio de múltiplas conexões.

Nas cidades amazônicas, por exemplo, a coexistência de redes fluviais e rodoviárias demonstra que diferentes espacialidades operam simultaneamente, produzindo formas diversas de circulação, ou seja, não existe um único modelo de desenvolvimento urbano.

A questão da Amazônia nos apontamentos levantados envolvem uma série de particularidades, sobretudo o ressurgimento das cidades, conforme Corrêa (1987). Neste ressurgimento muitas parcelas das populações ficaram de fora do processo de decisão, ou com uma inserção precarizada e constantemente invisibilizada, principalmente em questões identitárias e de violências de gênero.

É justamente a partir dessa perspectiva que o próximo ponto de discussão se desenvolve, demonstrando como as experiências corporificadas revelam as desigualdades presentes no espaço, principalmente urbano.

A percepção dos corpos de mulheres na cidade

Sabe-se que muitas das vezes as mulheres não possuem espaços para sua livre circulação em comparação a outra parcela da população, como os homens. O medo da violência modifica sua rotina e limita seus deslocamentos.

Uma pesquisa realizada pela Consultoria Legislativa do Senado Federal (2025) apontou que a cada 1,5 segundo uma mulher é vítima de assédio nas ruas; a cada 6,9 segundos uma mulher é vítima de perseguição e a cada 7,2 segundos uma mulher sofre violência física.

Em relação às mulheres trans, uma pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado (2026) apontou que, dos oitos tipos de situações elencadas por elas, cinco estavam diretamente relacionados com o acesso a espaços públicos: sentiu desconforto por estar em espaços coletivos; foi mal atendida em órgãos públicos; foi mal atendida em serviços de saúde; foi impedida de entrar em espaços públicos; teve dados expostos na internet e/ou sofreu perseguição *online*.

Ainda, em relação às mulheres lésbicas, dados do I LesboCenso Nacional da Liga Brasileira de Lésbicas (2022) apresentam que das violências sofridas, 85% acontecem na rua ou em locais de lazer, enquanto 15% acontecem em casa.

Alguns dados do IBGE auxiliam na compreensão das desigualdades de gênero, em relação a aspectos como: sensação de segurança, quantitativo de casos de violência ou assédio. Como os dados da tabela 8073, que retrata a cenário das mulheres que sofreram violência sexual no Brasil em 2019, ilustrado no quadro 1.

Quadro 1. Pessoas de 18 anos ou mais de idade que sofreram violência sexual nos últimos 12 meses (mil pessoas) em 2019

Tipo de violência	Sexo	
	Total	Feminino
Foi tocado(a), manipulado(a), beijado(a) ou teve partes do corpo expostas, contra sua vontade	970	673,5
Foi ameaçado(a) ou forçado(a) a ter relações sexuais ou quaisquer outros atos sexuais, contra sua vontade	612,5	505,4

Fonte: SIDRA/IBGE Tabela 8073; ORG.: autores (as) (2026).

É importante enfatizar que existem sistemas, ou melhor, dispositivos de controle como bem pontua Sueli Carneiro (2023), que ratificam os estereótipos cisheteronormativos na sociedade. Entende-se, assim, por um conjunto dispositivos estruturais que são definidos por meio de construções históricas e possuem a finalidade de gerar modos e efeitos nas mulheres, em como devem-se ser, se portar, agirem e a serem tratadas.

Além disso, se incute uma subjetividade imposta silenciosamente, atravessada por diversas dimensões de desumanização e de retroalimentação de padrões hegemônicos articulados entre raça, classe, gênero e sexualidade (Collins, 2000).

A partir de esforços políticos e ideológicos para imposição e legitimação de certos valores de camadas hegemônicas da população - que não representam-na em sua maior parte - criam-se, segundo Carlos; Souza; Sposito (2013), confrontos em diversas escalas, evidenciando e mantendo uma desigualdade socioespacial latente.

Deste modo, há mulheres que sentem de forma incidente essa problemática em diversos patamares e situações, como é o caso de mulheres negras e periféricas, por exemplo. Estas, que diversas vezes também são mulheres jovens ou LBT+ (Lésbicas, Bissexuais, Trans+), são ainda mais marginalizadas por meio de um sistema hegemônico que produz e reproduz modos e maneiras patriarcais perpetuantes, extremamente demarcadas no espaço urbano brasileiro e mundo afora.

Assim sendo, é inegável as interpelações sofridas pelas mulheres nos espaços, levando em conta que grande parte das mulheres possuem uma vida cotidiana cercada por demandas estruturais que as colocam nos diferentes espaços de sociabilidade existentes.

Com isso, outro importante ponto de discussão, é a necessidade de se teorizar acerca da própria percepção das mulheres e seus corpos no espaço, como estudos de Joseli Silva (2009; 2008); Lélia Gonzalez (1982); Maya Manzi (2021); Maria Araruna (2018). Entender as dinâmicas que estão envoltas nessa problemática, proporciona consciência social e política sobre as interpelações que esse corpo perpassa no seu direito e acesso de ir e vir cotidianamente na cidade.

Esta análise se apoia em estudos que reforçam a presença e permanência de mulheres no contexto urbano, sendo assim, levando a refletir em quais espaços a mulher urbana tem se inserido?; Quais os papéis de gênero incidentes no espaço das realidades observadas?; Onde a mulher, efetivamente, constrói seu direito de pertencimento à cidade?

As questões apresentadas corroboram para um discurso que possui impacto direto em como as mulheres afrolatinas e amazônicas são vistas nesse cenário, levando em consideração que, ao longo das discussões acadêmicas e científicas, esse debate é comumente associado às perspectivas de mulheres brancas.

Mascarenhas (2017), ressalta em sua obra a questão socioeconômica da mulher negra, por exemplo, onde esse debate ainda enfrenta um forte viés eurocentrista em detrimento de uma epistemologia amazônica. Portanto, fortalecer estudos sobre realidades do Sul Global⁴ significa questionar estruturas que mantêm as colonialidades patriarcais. Dessa forma, o debate acerca das mulheres afrolatinas e amazônicas deixa de reproduzir perspectivas universalizantes e homogeneizadoras.

O estudo das corporeidades de mulheres no espaço urbano pela perspectiva geográfica de gênero

Dentro do que se preconiza por uma virada epistemológica, é necessário explanar sobre o estudo das corporeidades de mulheres no espaço urbano pela perspectiva geográfica de gênero, sob o entendimento da metodologia de análise do Corpo-território.

Se faz necessário explanar sobre vivências e experiências cotidianas no espaço social, político, econômico e afins, e como podem contribuir para as configurações socioespaciais existentes no território brasileiro, visto que as mulheres representam, por si só, suas diversidades de experiências.

Para tanto, incorporar a categoria analítica do corpo-território como ferramenta teórico-metodológica rompe com a concepção focalizada em aspectos físicos e administrativos, valorizando enquanto espaço vivido, produzido e reproduzido.

O corpo nesta perspectiva passa a constituir o primeiro território de inscrição das pessoas nas relações sociais, nas violências e nas resistências (Cabnal, 2010; Gago, 2020), bem como denota as primeiras impressões que uma pessoa provoca na sociedade.

O espaço é, então, experimentado de maneira desigual, porém inscrito em opressões de caráter comum de opressão estrutural, onde um tipo de violência ocorre de determinada forma com mais incidência em

⁴ A perspectiva do Sul Global reúne correntes críticas que contestam o eurocentrismo e analisam as relações de poder com estudos pós-coloniais/decoloniais e as epistemologias do sul, como ESCUDÉ, Carlos. Realismo periférico. Buenos Aires: Planeta, 1992.

cada parcela da população, por exemplo, no fato de que pessoas trans sofrem em sua maioria violências mais brutalizadas e mulheres negras sofrem racismo.

Assim, compreender o espaço urbano requer compreender também os corpos que o atravessam e as relações de poder que definem quem pode circular e permanecer. Segato (2016) apresenta que o corpo se converte em um espaço de exercício de dominações e demonstrações de poder, podendo produzir territorialidades de medo.

O Quadro 2 demonstra um esforço realizado para elencar algumas das pesquisas desenvolvidas pelo IBGE, assim como o número de sua tabela SIDRA, constituindo material metodológico útil á análise geográfica e ao mapeamento de outras características experienciadas de maneira desigual entre os gêneros.

Quadro 2. Apresentação de tabelas sidra com informações sobre diversas formas de violência de gênero

Tabela	Pesquisa	Descrição
8073	PNS	Quantitativo total de número de casos de violência contra mulheres e tipo de violência sofrida
8697	PNAD	Sensação de segurança em um local e tipo de local, por sexo
8503	PNAD	Vítimas de roubo nos últimos 12 meses, por sexo
9553	PNAD	Situação de segurança alimentar existente no domicílio e sexo do responsável
10364	PNAD	Pessoas de 14 anos ou mais de idade, na força de trabalho, ocupadas, desocupadas, fora da força de trabalho, em situação de informalidade e respectivas taxas e níveis, por sexo
3474	CENSO	Domicílios particulares permanentes com pelo menos um morador indígena, por localização do domicílio, tipo de domicílio, existência de banheiro ou sanitário e esgotamento sanitário
10025	MUNIC	Municípios, total e levantamento do quantitativo de mulheres atendidas pelos Centros de Referência/Especializados ou Núcleos Integrados de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência, por divulgação e quantidade de atendimentos e por classe de tamanho da população do município
8175	CENSO	População residente, total e quilombola, por sexo e grupos de idade, segundo localização e situação do domicílio

Fonte: SIDRA/IBGE; ORG.: autores (as) (2026).

LEGENDA:

PNS: Pesquisa Nacional de Saúde;

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios;

CENSO: Censo Demográfico;

MUNIC: Pesquisa de Informações Básicas Municipais.

A articulação entre dados estatísticos oficiais e análises críticas da Geografia permite observar de forma mais quantitativa, prática e visual as desigualdades existentes, compreendendo como elas são reproduzidas no espaço. Dessa forma, o uso das bases do IBGE ultrapassa uma função meramente descritiva e tem função política.

É imperativo reconhecer que os dados produzidos pelo IBGE desempenham um papel fundamental no mapeamento de fenômenos sociais, entretanto, a forma como esses dados são coletados e divulgados ainda apresenta limitações, especialmente pela ausência de recortes que contemplem identidades de gênero e sexualidade para além da categoria binária cisheteronormativa.

A omissão de recortes sobre pessoas trans, não binárias e outras identidades de gênero, assim como de pessoas LGBTQ+, dificulta a produção de diagnósticos mais abrangentes sobre a realidade brasileira e as violências de gênero, invisibilizando grupos historicamente vulnerabilizados.

Tendo isso em consideração, analisar e compreender a configuração urbana por um teor geográfico e também do direito à cidade é imprescindível nos dias atuais, sendo de grande relevância as discussões de impacto social, tendo em vista a necessidade de incluir problemáticas que afetam uma significativa parcela da população das cidades.

Dessa maneira, o direito à cidade ultrapassa a garantia formal de deslocamento e acesso e trata do uso dos espaços com sentimento de segurança e com participação ativa, ou seja, não é vivenciado de forma plena, conforme apontado.

Considerações finais

Buscou-se compreender e elucidar o estudo das espacialidades de mulheres que emergem no mundo contemporâneo nas cidades brasileiras, tendo em vista, assim, a necessidade de formulação de questões que visem possibilitar melhores concepções acerca do ir, vir e permanecer.

Nesse sentido, a discussão da percepção das próprias mulheres e seus corpos no espaço é uma das urgências no diálogo da geografia de gênero no Brasil, buscando entender como vivem a espacialidade urbana, aliada aos atravessamentos pessoais no cotidiano do estudar, do trabalhar e do lazer, por exemplo.

Torna-se fundamental reconhecer que não existe uma experiência única de ser mulher na cidade, mas sim múltiplas espacialidades inscritas em uma estrutura de opressão atravessada por marcadores sociais como raça, classe, identidade de gênero e sexualidade, que produzem diferentes formas de circulação e permanência, evidenciando que as cidades são vividas de maneira desigual.

Compreender essa pluralidade é essencial para a construção de análises geográficas críticas que se afastam da noção de neutralidade, demonstrando que as desigualdades não são apenas relacionadas aos sujeitos, mas também à organização e produção do espaço que influi nos sujeitos de formas distintas, gerando distintas formas de acesso ao direito à cidade.

Estudos futuros podem ampliar a discussão em torno de como outros marcadores sociais, como gênero, raça, classe, se articulam na produção de diferentes formas de acesso e permanência na cidade.

Referências

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Levantamento inédito do DataSenado confirma violência contra trans e travestis**. Senado Notícias, Brasília, DF, 23 jun. 2026. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2026/06/23/levantamento-inedito-do-datasenado-confirma-violencia-contra-trans-e-travestis>. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **O medo como rotina: o desafio de circular nas cidades sendo mulher**. Senado Notícias, Brasília, DF, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/06/o-medo-como-rotina-o-desafio-de-circular-nas-cidades-sendo-mulher>. Acesso em: 22 jul. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

- CATELÁN, Márcio José. **Heterarquia Urbana: Interações Espaciais Interescalares E Cidades Médias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- CABNAL, Lorena. **Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala**. Guatemala: ACSUR Las Segovias, 2010.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness And Politics Of Empowerment**. 2a. edição, 2000.
- CORRÊA, Roberto Lobato. A periodização da Rede Urbana da Amazônia. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 49 n. 3, p. 39-68, 1987.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. Editora Ática, Série Princípios, 3a. edição, n. 174, 1995.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre Agentes Sociais, Escala E Produção Do Espaço. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação BELTRÃO. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 41-52.
- FILHO, Augusto Meira. **A Evolução Histórica de Belém do Grão-Pará**. 1ª. Ed. Belém: Grafisa, 1976.
- GAGO, Verónica. **A potência feminista ou o desejo de transformar tudo**. São Paulo: Elefante, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. **Por Um Feminismo-Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções E Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Tradução de Mariza Corrêa. In **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, 1995.
- JÚNIOR, Antonio Carlos Ribeiro Araujo; AZEVEDO, Adriane Karina Amin. Formação da Cidade de Belém (PA): Área Central e seu Papel Histórico e Geográfico. In **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, n.2, p. 151-168, 2012.
- LIGA BRASILEIRA DE LÉSBICAS; ASSOCIAÇÃO LÉSBICA FEMINISTA DE BRASÍLIA – COTURNO DE VÊNUS. **I LesboCenso Nacional: Mapeamento de Vivências Lésbicas no Brasil**. Brasília: LBL/Coturno de Vênus, 2022.
- MASCARENHAS, Suely Aparecida Nascimento. Ecos do racismo na

Amazônia: desafios do ensino para a superação da dívida histórica de respeito e cidadania para todos os brasileiros. **Revista Educamazônia: Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. XIX, p. 202-216, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. In **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 44, p 117-134, jul./dez. 2007.

TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. Das “cidades na floresta” às “cidades da floresta”: espaço, ambiente e urbanodiversidade na Amazônia brasileira. In **Papers do NAEA** (UFPA), v. 321, p. 1-22, 2013.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELA MULHER ADVOGADA NA ATUAÇÃO JURÍDICA

Larissa Roberta Bernardino¹

Daniele Prates Pereira²

Introdução

Nas últimas décadas, a presença feminina no campo jurídico cresceu consideravelmente, tanto nas universidades quanto no exercício das mais diversas funções legais. No entanto, esse avanço quantitativo não tem se refletido, na mesma proporção, em igualdade de condições, oportunidades e reconhecimento. O presente artigo se propõe a analisar os múltiplos desafios enfrentados pelas mulheres atuantes em âmbitos jurídicos, com ênfase nas desigualdades estruturais e culturais que ainda marcam profundamente o universo jurídico.

Apesar das conquistas legislativas e institucionais, como o reconhecimento de prerrogativas específicas às advogadas gestantes e lactantes, a realidade forense revela um cenário muitas vezes hostil, em que essas garantias são ignoradas ou relativizadas. A mulher no Direito, além de enfrentar os obstáculos comuns à profissão, lida cotidianamente com a sobrecarga da dupla jornada, o preconceito velado, a invisibilidade nos espaços de poder e a dificuldade de conciliar sua carreira com a vida pessoal e familiar.

Com base em estudos já publicados, o presente artigo identifica os entraves atuais que dificultam a ascensão e a permanência de mulheres advogadas em cargos de liderança. A reflexão proposta parte da constatação de que as barreiras enfrentadas pelas mulheres profissionais da área do Direito não são apenas individuais, mas fruto de um sistema jurídico ainda marcado por valores patriarcais e práticas excludentes. Nesse sentido,

-
- 1 Bolsista Iniciação científica. Graduanda – Bolsista do projeto de Extensão Laços – Unioeste campus de Francisco Beltrão – anna.pastre@unioeste.br
 - 2 Orientadora, docente efetiva curso de Direito e Mestrado em Educação Unioeste Francisco Beltrão/PR. Projeto de Pesquisa “Gêneros, educação e direitos”. <https://lattes.cnpq.br/1701069879754260> e <https://orcid.org/0000-0002-9860-4667>

compreender essas dinâmicas é essencial para fomentar políticas públicas, mudanças institucionais e culturais capazes de promover um ambiente jurídico mais equitativo e justo para todas.

Histórico da participação feminina no Direito

De acordo com Ferraz e Olea (2019), mesmo após a criação oficial dos primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, durante o período Imperial, a presença feminina nas faculdades de Direito permaneceu inexistente por décadas. Somente em 1888 surgem os primeiros registros de mulheres ingressando nesses cursos, rompendo, ainda que timidamente, com as barreiras impostas pela sociedade da época.

Mendes e Oliveira et al. (2023) trazem a ideia de que a inserção tardia das mulheres no âmbito jurídico não pode ser compreendida apenas como um resultado de barreiras formais ao acesso educacional, mas deve ser analisada dentro de um contexto de desigualdade estrutural e histórica de gênero. O campo jurídico foi historicamente construído e mantido por um espaço predominantemente masculino e branco, onde as poucas mulheres que conseguiam ingressar em carreiras jurídicas ainda continuavam enfrentando resistências simbólicas e institucionais que limitavam sua inserção e ascensão profissional.

Maria Fragoso, Maria Coelho, Delmira Secundina da Costa e Maria Augusta Meira Vasconcelos, alunas da Faculdade de Direito do Recife, estão entre as primeiras mulheres a fazer parte da história do ensino jurídico no Brasil. Contudo, apesar de terem conseguido o diploma de bacharel em Direito, esse título, na época, tinha um caráter muito mais simbólico do que prático. Na realidade, elas não podiam exercer a advocacia e acabavam restritas às atividades domésticas e à vida privada, sem acesso efetivo ao mercado jurídico.

O relato histórico apresentado por Ferraz e Olea (2019), demonstra que esse cenário começou a se transformar, de forma efetiva, apenas no final do século XIX, quando Myrthes Gomes de Campos, natural do Rio de Janeiro, tornou-se a primeira mulher a conseguir exercer, de fato, a advocacia no Brasil. Formada em 1898 pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, sua trajetória foi marcada por inúmeros desafios. Desde o início, enfrentou resistência não apenas social, mas também institucional. Sua própria família se mostrou escandalizada

com sua decisão de cursar Direito, refletindo os valores patriarcais da época, que restringiam o papel da mulher ao ambiente doméstico.

Além das barreiras familiares, Myrthes enfrentou obstáculos significativos para obter o reconhecimento de seu diploma junto ao Tribunal da Relação do Rio de Janeiro, à Corte de Apelação do Distrito Federal e à Ordem dos Advogados Brasileiros, feitos até então inéditos para uma mulher. Sua perseverança não apenas lhe garantiu o exercício profissional, como também abriu caminhos para que outras mulheres pudessem ocupar espaços antes exclusivos aos homens no meio jurídico, como é o caso de Ellen Gracie Northfleet, a primeira mulher nomeada ministra do Supremo Tribunal Federal, desde sua criação em 1828.

Para Mendes e Oliveira et al. (2023), a trajetória de Myrthes Gomes de Campos, ao passo que é considerada um marco fundacional para a presença feminina no campo jurídico, também demonstra que a inclusão das mulheres sempre foi acompanhada de resistência e tensionamento. O processo de entrada das mulheres no Direito brasileiro não se deu de forma linear nem pacífica, mas sim atravessado de disputas políticas, simbólicas e institucionais que perduram até os dias de hoje.

Desigualdade de gênero nas carreiras do Direito

De acordo com Décio Vieira da Rocha (2023), o avanço das mulheres no ensino superior brasileiro, especialmente no curso de Direito, representa um dos fenômenos mais expressivos das últimas décadas. Desde os anos 2000, verifica-se uma significativa feminização no ingresso e na conclusão dos cursos jurídicos, refletindo, em partes, o processo de democratização do ensino superior. Entretanto, a despeito desse avanço educacional, a inserção das mulheres no mercado de trabalho jurídico formal ainda carrega marcas profundas de desigualdade de gênero, desrespeitando o princípio constitucional da isonomia, previsto no artigo 5º, I da Constituição Federal: [...] I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Décio Vieira da Rocha (2023) evidencia que, embora as mulheres tenham se tornado maioria entre os concluintes dos cursos de Direito e tenham superado os homens numericamente em algumas ocupações jurídicas, isso não significou, necessariamente, uma equiparação nas condições de trabalho, nos rendimentos e na ascensão profissional. O fenômeno conhecido como “teto de vidro” continua presente no universo

jurídico, impondo barreiras invisíveis, porém concretas, ao avanço das mulheres nas posições de maior prestígio e poder.

De acordo com os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) formulados por Décio Vieira da Rocha (2023), entre 2002 e 2020, as mulheres passaram a ocupar a maioria dos postos na advocacia privada a partir de 2010, além de já serem maioria entre os serventuários da justiça desde o início do período analisado. No entanto, nas carreiras que representam os ápices do poder jurídico, como magistratura, Ministério Público e delegacias de polícia, os homens continuam a ser maioria, especialmente nos cargos de maior hierarquia.

A desigualdade de gênero no Direito não se expressa apenas na ocupação dos cargos, mas também na distribuição de renda. Mesmo quando controladas variáveis como idade, escolaridade e região, os rendimentos das mulheres são, em média, inferiores aos dos homens nas mesmas funções. Isso ocorre até mesmo em carreiras públicas, onde a expectativa seria de maior isonomia, uma vez que o acesso e a progressão dependem, teoricamente, de critérios objetivos como concurso público, tempo de serviço e mérito.

Esse quadro é reforçado por uma série de fatores estruturais e culturais. Historicamente, o Direito foi uma profissão estruturada por valores e práticas masculinas, que moldaram não só os espaços institucionais, mas também os critérios de mérito e as redes de poder. O ethos profissional construído nas décadas passadas permanece refletindo um padrão que privilegia trajetórias tipicamente masculinas, menos atravessadas por responsabilidades familiares e sociais tradicionalmente atribuídas às mulheres.

Os estudos citados por Rocha (2023), como os de Bonelli et al. (2008) e Bertolin (2017), demonstram que mesmo nas sociedades de advogados, as mulheres estão concentradas nos cargos de menor autonomia e poder. Enquanto são maioria entre as associadas e advogadas contratadas, sua presença entre os sócios, posição que representa poder decisório e maior retorno financeiro, não chega a 30%. Esse desequilíbrio é em parte explicado pela dupla jornada que recai sobre a maioria das mulheres, divididas entre o trabalho profissional e o cuidado com a família, o que as impede de se dedicar de forma integral às exigências do mercado jurídico altamente competitivo.

No setor público, especialmente na magistratura, observa-se um crescimento da presença feminina nas últimas décadas, mas esse crescimento

é inversamente proporcional ao grau hierárquico: quanto mais alto o cargo, menor a presença de mulheres. Severi (2016), citado por Rocha (2023), demonstra que, apesar do avanço quantitativo, os ganhos qualitativos, como uma justiça mais sensível às pautas de gênero e de direitos humanos, ainda são limitados. Isso porque, muitas vezes, para ascender, as mulheres precisam se adaptar às práticas e culturas organizacionais dominadas por valores masculinos, perpetuando o status quo em vez de transformá-lo.

Outro dado importante é que, nas análises sobre rendimento, a única exceção em que as mulheres superam os homens é na carreira de procuradoras e advogadas públicas. Essa é uma das poucas ocupações em que a diferença de gênero na remuneração favorece as mulheres, o que sugere que, nesse campo específico, possivelmente existem estruturas mais favoráveis ou menos permeáveis às discriminações de gênero que ocorrem em outros segmentos.

De acordo com Ramos (2025), a indicação de advogados aos Tribunais Regionais Eleitorais ocorre por meio de listas tríplices elaboradas pelos Tribunais de Justiça dos estados, as quais são enviadas ao Presidente da República para nomeação. Tais listas devem conter o nome de profissionais com notável saber jurídico, idoneidade moral e ter pelo menos dez anos de exercício na advocacia, nos termos da Resolução TSE nº 23.517/2017.

Entretanto, as mulheres continuam sendo minoria nestas listas, o que evidencia a ausência de paridade de gênero neste processo de composição dos tribunais eleitorais e a persistente lógica da dominação masculina nas instituições jurídicas.

Ramos (2025) analisa que a baixa participação feminina nas listas tríplices compromete a diversidade e a representatividade dos Tribunais, restringindo a pluralidade de visões nos julgamentos das causas. Segundo ele, a paridade de gênero não é apenas uma questão de justiça simbólica, mas de efetiva democratização do sistema de justiça.

Desta forma, embora o avanço das mulheres nas carreiras jurídicas seja inegável, o caminho para a equidade de gênero ainda é longo. A superação das desigualdades demanda não apenas mudanças na composição dos quadros, mas também na cultura organizacional, nos critérios de mérito e nas práticas institucionais que estruturam essas profissões.

Desafios das mulheres no direito conciliarem vida profissional com a pessoal

A presença feminina nas carreiras jurídicas cresceu bastante nos últimos anos e, sem dúvida, vem mudando o cenário do Direito no Brasil. Mesmo com o aumento no número de mulheres nos cursos de Direito e no mercado jurídico, elas ainda esbarram em muitos obstáculos, principalmente quando tentam equilibrar a profissão com as responsabilidades da vida pessoal e familiar, algo que, infelizmente, continua recaindo de forma desigual sobre elas.

De acordo com Bonelli (2016), o avanço feminino no Direito revela-se paradoxal. De um lado, há a presença crescente de mulheres no mercado, tanto no setor privado como nas carreiras públicas. De outro, persiste uma série de obstáculos estruturais que dificultam a equidade de gênero nas trajetórias profissionais, sobretudo quando as mulheres se deparam com a sobreposição das responsabilidades profissionais e domésticas.

O Direito, enquanto campo historicamente masculinizado, foi moldado por uma lógica de profissionalismo baseada na ideia da dedicação total e exclusiva. Essa lógica, como observa Freidson (2001), citado por Bonelli (2016), prioriza a neutralidade, a objetividade e a disponibilidade irrestrita, características que tradicionalmente foram associadas à figura masculina, desvinculada das tarefas domésticas e do cuidado familiar.

Essa estrutura produz efeitos concretos na trajetória de mulheres advogadas, promotoras, magistradas e defensoras públicas. Segundo Bonelli (2016), as mulheres, especialmente aquelas que optam pela maternidade, precisam realizar verdadeiros malabarismos emocionais e logísticos para atender às exigências do mundo jurídico e, simultaneamente, às demandas da vida pessoal. Nas sociedades de advogados, por exemplo, embora a participação feminina tenha aumentado, a maioria das mulheres ocupa posições de menor autonomia, como associadas, enquanto os homens continuam predominando nos cargos de sócio, que oferecem maior poder decisório e retorno financeiro.

De acordo com Bonelli (2016), além do setor privado, o serviço público também apresenta desafios. Embora carreiras como a Defensoria Pública e a Procuradoria do Estado contem atualmente com uma maioria feminina, a ascensão aos cargos mais altos ainda é marcada por uma distribuição desigual. No Ministério Público de São Paulo, por exemplo, apenas 24,3% dos procuradores de justiça são mulheres. Tal dado evidencia

que, mesmo em carreiras nas quais a estabilidade e os critérios objetivos de progressão poderiam sugerir maior igualdade, o peso da maternidade e da divisão sexual do trabalho impacta diretamente as oportunidades profissionais.

A sobrecarga da chamada “dupla jornada”, o acúmulo das atividades profissionais e domésticas, ainda recai majoritariamente sobre as mulheres. Bonelli (2016) ressalta que, mesmo quando há divisão de tarefas entre os parceiros, ela raramente é equitativa. Tal realidade encontra eco no conceito de “trabalho emocional”, desenvolvido por Hochschild (2003), citado por Bonelli (2016), que define como o esforço de gerenciar emoções e sentimentos para atender às exigências tanto do ambiente profissional quanto do ambiente doméstico. É o que ocorre quando as mulheres, para se manterem produtivas no trabalho, precisam muitas vezes suprimir sentimento de culpa, cansaço e frustração oriundos das demandas familiares.

No contexto da advocacia privada, a situação tende a ser ainda mais complexa. A lógica de mercado, aliada à competitividade acirrada, demanda uma disponibilidade praticamente ilimitada, incompatível com os ciclos da vida familiar, especialmente na maternidade. Isso gera, conforme Bonelli (2016), um verdadeiro teto de vidro, que não se expressa apenas na dificuldade de acesso a cargos de maior hierarquia, mas também na construção subjetiva dessas mulheres, que se veem constantemente tensionadas entre serem “boas profissionais” e “boas mães”.

Outro fator que se destaca é o modelo da delegação, identificado por Hirata e Kergoat (2008), citado por Bonelli (2016), no qual as mulheres profissionais delegam a outras mulheres (babás, empregadas, avós) a responsabilidade pelos cuidados domésticos e dos filhos. Embora esse modelo permita a manutenção das atividades profissionais, ele também evidencia a reprodução de desigualdades sociais, uma vez que o ônus do cuidado é transferido para mulheres de classes sociais mais baixas.

A maternidade, portanto, surge como um divisor de águas na trajetória das mulheres no Direito. Segundo Bonelli (2016), muitas profissionais relatam que o planejamento da vida familiar é feito em função da estabilidade na carreira, o que leva a adiamentos, dúvidas e, muitas vezes, à renúncia à maternidade. Quando a escolha pela maternidade se concretiza, ela frequentemente vem acompanhada de um preço alto em termos de ascensão profissional.

Por fim, é inegável que, apesar dos avanços, a equidade de gênero nas carreiras jurídicas ainda está distante de se concretizar. As estratégias de enfrentamento adotadas pelas mulheres, que vão desde a negociação dos papéis dentro da família até a busca por carreiras públicas mais flexíveis, revelam tanto resistência quanto resiliência. No entanto, como conclui Bonelli (2016), o problema não reside nas escolhas individuais das mulheres, mas nas estruturas organizacionais e culturais que seguem reproduzindo um modelo profissional incompatível com a realidade da maioria delas.

É preciso, portanto, que o campo jurídico, assim como toda a sociedade, avance na construção de modelos de trabalho que reconheçam a interdependência entre vida profissional e vida pessoal, não como um problema das mulheres, mas como uma questão coletiva, ética e, sobretudo, de justiça social.

As prerrogativas da mulher advogada e suas violações

O artigo 1º, III da Constituição Federal e o artigo 54, III do Estatuto da Organização dos Advogados do Brasil (OAB) são cristalinos ao disporem:

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

III - a dignidade da pessoa humana; (...)

Art. 54. Compete ao Conselho Federal:

III - velar pela dignidade, independência, prerrogativas e valorização da advocacia;

Ainda, o artigo 7º-A do Estatuto da Organização dos Advogados do Brasil (OAB) dispõe de direitos específicos às advogadas gestantes, lactantes, às que deram à luz ou adotantes.

Art. 7º-A. São direitos da advogada:

I - gestante:

a) entrada em tribunais sem ser submetida a detectores de metais e aparelhos de raios X;

b) reserva de vaga em garagens dos fóruns dos tribunais;

II - lactante, adotante ou que der à luz, acesso a creche, onde houver, ou a local adequado ao atendimento das necessidades do bebê;

III - gestante, lactante, adotante ou que der à luz, preferência na ordem das sustentações orais e das audiências a serem realizadas a cada dia, mediante comprovação de sua condição;

IV - adotante ou que der à luz, suspensão de prazos processuais quando for a única patrona da causa, desde que haja notificação por escrito ao cliente.

Contudo, mesmo que tais artigos estejam no referido Estatuto, a efetividade dessas normas ainda é um desafio. Segundo Mendes e Santos (2025), o caso da advogada Daniela Teixeira, em que esta, mesmo estando grávida de 29 semanas, teve seu pedido de prioridade em sustentação oral no Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o que culminou no parto prematuro de seu filho, bem como o caso da advogada Alessandra Pereira dos Santos, que solicitou à 2ª Vara Cível de Ceilândia a remarcação de sua audiência, já que a data coincidia com seu parto, e teve seu pedido indeferido, sob o argumento de que deveria providenciar uma substituição ou renunciar o caso, demonstram explicitamente as violações de prerrogativas das mulheres advogadas.

De acordo com Mendes e Santos (2025), algumas decisões judiciais tem reconhecido a violação das prerrogativas das advogadas mães, mas, por parte de outras, a falta de punições eficazes ainda se perpetua profundamente dentro da profissão.

MANDADO DE SEGURANÇA. ADVOGADA GESTANTE. ÚNICA PATRONA DA PARTE RÉ. IMPOSSIBILIDADE DE PARTICIPAR DA AUDIÊNCIA. DIREITO LÍQUIDO E CERTO AO ADIAMENTO DO ATO. A única advogada da 1ª Ré nos autos relacionados, em estado gravídico, inegavelmente tem endereço profissional em Brasília-DF. Ademais, a data provável do parto seria um dia após a audiência de instrução designada. Nesse diapasão, reveste-se de verossimilhança a afirmação de que não teria condições de participar da assentada, porquanto sua gravidez é de alto risco, o que a impede de se locomover por longas distâncias. Logo, a decisão impetrada de manter a data da audiência, de fato, viola o disposto nos artigos 362, II, da CLT e 7º-A da Lei nº 8.906/1994, na medida em que impõe condição severa de trabalho à advogada gestante, o que inegavelmente colide com o espírito de toda a legislação protetora ao trabalho da mulher erigida ao longo das últimas décadas. (TRT-1 - Mandado de Segurança Cível: 0107393-29.2023.5.01.0000, Relator.: CLAUDIO JOSE MONTESSO, Data de Julgamento: 25/01/2024, SEDI-2, Data de Publicação: DEJT).

AGRAVO. PEDIDO DE PROVIDÊNCIAS. REQUERIMENTO DE SUSPENSÃO DA AUDIÊNCIA. VIOLAÇÃO DAS PRERROGATIVAS DA ADVOGADA, MULHER, GRÁVIDA E LACTANTE. NÃO CONFIGURAÇÃO. NÃO PROVIMENTO. Trata-se de agravo contra decisão proferida por esta Corregedoria-Geral da Justiça do Trabalho, que, considerando satisfatórias as informações prestadas pela Corregedoria Regional do Tribunal Regional da 11ª Região, determinou o arquivamento provisório do Pedido de Providências nº 0001236-45.2022.2.00.0000, até decisão definitiva da Corregedoria Nacional de Justiça, tendo em vista não ter restado evidenciada qualquer ofensa às prerrogativas da advogada. No caso, a agravante não apresenta argumentos suficientes a desconstituir os fundamentos da decisão agravada, que, mediante análise dos documentos e apurações realizadas nos autos, concluiu pela inexistência de infração disciplinar praticada pelos Magistrados, que agiram dentro dos ditames legais que regem a matéria (artigos 7º-A, IV, e §§ 1º e 2º do Estatuto da Ordem dos Advogados e 313, IX, e § 6º, do CPC) . Agravo a que se nega provimento. (TST - PP: 10007136420225000000, Relator.: Guilherme Augusto Caputo Bastos, Data de Julgamento: 05/12/2022, Órgão Especial, Data de Publicação: 12/12/2022)

Assim, tem-se que, mesmo existindo as prerrogativas às mulheres advogadas, que são fundamentais para assegurar o livre exercício e igualdade da profissão, muitas vezes não são respeitadas. Ressalta-se ainda que tais prerrogativas são ineficientes – por exemplo: enquanto as mulheres empregadas possuem 120 dias de licença maternidade, as advogadas, geralmente profissionais liberais, necessitam peticionar em todos os processos em que atuam pedindo suspensões, precisam contar com sócios ou outros colegas advogados que possam realizar diligências enquanto estiver no puerpério e ainda, nestes casos, precisam pagar por tais diligências. Conforme Mendes e Santos (2025), tal problema vai além de casos pontuais como os citados acima, visto que reflete uma estrutura institucional que ainda resiste à equidade de gênero.

A realidade é que diariamente muitas mulheres advogadas vivenciam situações de invisibilização, discriminação velada e ausência de acolhimento nos espaços judiciais e administrativos.

O papel das mulheres do Direito em lutas sociais contra a violência de gênero

Segundo Alves (2024), a vida das mulheres no direito brasileiro é cheia de desafios. Desde a pioneira Myrthes Gomes de Campos, que se

tornou a primeira advogada do país, até as inúmeras campanhas feministas atuais contra o assédio e a violência de gênero, fica claro o papel fundamental que as mulheres têm na luta por um sistema de justiça mais justo.

Entretanto, mesmo com os avanços das últimas décadas, tanto na legislação quanto nas instituições, a violência contra a mulher ainda é um problema sério e que persiste. Isso mostra que o sistema jurídico precisa ser mais firme, sensível e eficiente para lidar com a questão.

Na história, os direitos das mulheres, como acesso completo à cidadania e proteção contra qualquer tipo de violência, muitas vezes ficaram em segundo plano, refletindo uma sociedade ainda marcada por padrões patriarcais. Segundo Alves (2024), a baixa presença de mulheres em cargos de poder dentro do sistema jurídico enfraquece tanto a aplicação das leis quanto a criação de políticas públicas que realmente atendam às necessidades das mulheres.

Um exemplo importante é a Lei Maria da Penha, criada em 2006 para combater a violência doméstica e familiar contra as mulheres. Apesar da sua importância, muitas pessoas ainda percebem dificuldades na efetividade da lei, justamente por causa de um Judiciário que nem sempre consegue proteger as vítimas, seja por processos burocráticos, falta de acolhimento empático ou pouca estrutura nas delegacias e centros de atendimento.

Como observa Alves (2014), a história de Maria da Penha Maia Fernandes ilustra bem essa falência institucional. Após sobreviver a duas tentativas de homicídio cometidas por seu então marido, Penha passou por um longo e doloroso processo judicial, que só teve algum desfecho graças à intervenção da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. A condenação do Estado brasileiro por negligência foi um marco Internacional que escancarou a omissão do país em relação à violência de gênero. Como diz Alves (2024), este caso mostra que só ter leis não é o suficiente para garantir justiça. É muito importante que essas leis sejam usadas por profissionais qualificados, atentos às realidades das mulheres e preocupados com a defesa de seus direitos.

A presença de mulheres no mundo jurídico fica ainda mais importante quando elas assumem papéis como juízas, promotoras, defensoras públicas ou advogadas, não só aumentando a visibilidade feminina no sistema de justiça, mas também ajudando ativamente para mudanças sociais importantes. Essas profissionais desafiam os métodos tradicionais do Judiciário, trazendo uma visão mais crítica e humanizada

tanto nas audiências quanto nos escritórios de advocacia. Mais do que simplesmente aplicar a lei, elas reinterpretam os códigos tomando por base as experiências de milhões de outras mulheres brasileiras, tornando a justiça mais acessível, diversa e democrática.

A atuação das mulheres no Direito é também política. Ao se engajarem em movimentos feministas, ao promoverem campanhas educativas, ao lutarem por alterações legislativas e ao cobrarem políticas públicas efetivas, elas ampliam o alcance da justiça para além do campo institucional. Como exemplificado por Alves (2024), o movimento “#NãoéNão” e a sanção da Lei da Importunação Sexual em 2018 (Lei Federal nº 13.718/2018) foram frutos de mobilizações protagonizadas por mulheres, muitas delas do campo jurídico, que denunciaram a naturalização da violência nos espaços públicos e privados. Essas conquistas não surgiram do acaso, mas da organização e resistência de uma classe que historicamente foi silenciada e que hoje exige voz, escuta e ação.

A construção de uma justiça verdadeiramente igualitária exige mais do que leis rigorosas, exige empatia, escuta ativa e comprometimento ético. O sistema jurídico, muitas vezes, reproduz a mesma violência que deveria combater, ao deslegitimar as vítimas, ao tratá-las com frieza ou ao culpabilizá-las por seus sofrimentos. Como aponta Karam (2009), citado por Alves (2024), o Direito Penal, ao se pautar exclusivamente na lógica da punição, corre o risco de somar dor à dor, sem oferecer alternativas reais para a superação da violência. Nesse contexto, as mulheres do Direito têm um papel fundamental: o de repensar a prática jurídica, promovendo soluções restaurativas, medidas protetivas efetivas e políticas de prevenção.

A luta das mulheres por justiça é também uma luta pela redefinição da cidadania. Como destaca Dallari (1998), citado por Alves (2024), a cidadania consiste na participação ativa do indivíduo na vida e no governo de seu povo. Quando uma mulher é silenciada, violentada e desprotegida, ela é excluída dessa cidadania. Portanto, garantir que ela tenha acesso pleno à justiça é garantir sua inclusão na vida política e social da nação. Isso só será possível com a presença ativa de mulheres nos espaços de decisão, com a desconstrução de estereótipos de gênero e com a criação de um Judiciário que seja, de fato, acessível, humano e justo.

Contudo, há um longo caminho a percorrer até que a igualdade de gênero seja uma realidade concreta. Como aponta o Fórum Econômico Mundial (2018), citado por Alves (2024), serão necessários mais de dois séculos para que se atinja paridade de gênero no mercado de trabalho e

mais de cem anos para a equidade plena em áreas como saúde, educação e política. Diante desse cenário, a atuação das mulheres do Direito deve ser vista como uma peça essencial na engrenagem da mudança, visto que são elas que, com coragem e conhecimento, têm enfrentado o machismo institucionalizado, denunciado injustiças e construído novas formas de fazer justiça.

Assim, o papel das mulheres do Direito em lutas sociais contra a violência de gênero é, portanto, insubstituível. Elas não são apenas aplicadoras da norma, mas sim protagonistas de uma transformação necessária, que visa reverter séculos de exclusão e silenciamento. Ao atuarem na defesa de outras mulheres, ao promoverem mudanças legislativas e ao ocuparem os espaços de poder, essas profissionais reescrevem a história do Direito no Brasil, tornando-o mais justo, mais humano e, sobretudo, mais feminino.

Considerações finais

A trajetória da mulher no âmbito do Direito no Brasil é marcada por conquistas importantes, mas também por desafios persistentes que revelam o abismo entre os direitos formalmente reconhecidos e sua efetivação concreta. A análise histórica mostra que a inserção feminina no Direito foi lenta e, ainda hoje, está longe de ser plenamente igualitária. Embora haja mais mulheres nos cursos jurídicos e até na base das carreiras públicas e privadas, sua presença nos altos cargos de decisão ainda é limitada, sinalizando a permanência de um modelo profissional estruturado sobre bases masculinas.

As prerrogativas legais, como as previstas no artigo 7º-A do Estatuto da OAB, representam avanços normativos fundamentais, mas a sua inobservância por magistrados e instituições judiciais expõe a fragilidade da proteção real às advogadas mães. Casos recentes revelam um padrão de violações que reforçam a negligência institucional diante das necessidades específicas dessas profissionais. Além disso, o peso da maternidade, a ausência de políticas de apoio e a cultura da disponibilidade ilimitada ainda funcionam como mecanismos de exclusão e silenciamento.

É preciso reconhecer que o problema da desigualdade de gênero no Direito não está apenas nas estatísticas, mas também nas práticas cotidianas, nas microviolências, na reprodução de estereótipos e na falta de sensibilidade institucional. Combater tais desigualdades exige uma

transformação profunda na cultura jurídica, que vá além da paridade numérica e alcance uma verdadeira equidade de condições, reconhecimento e respeito.

A atuação das mulheres no Direito, especialmente quando engajada nas lutas sociais contra a violência de gênero, demonstra que essas profissionais são peças-chave na construção de uma justiça mais empática, democrática e efetiva, reinterpretando a norma à luz da vivência de milhões de brasileiras silenciadas. Valorizar essa atuação é essencial para avançar rumo a um sistema jurídico mais justo, plural e representativo.

Portanto, garantir o respeito às prerrogativas da mulher advogada, combater as estruturas discriminatórias e fomentar uma cultura institucional inclusiva não são apenas medidas de justiça de gênero, mas também compromissos com a democracia, com os direitos humanos e com a dignidade da profissão jurídica.

Referências

ALVES, Julia Rodrigues. A voz da mulher no judiciário e o direito como ferramenta para combate da violência de gênero. **JUS.COM.BR**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/111330/a-voz-da-mulher-no-judiciario-e-o-direito-como-ferramenta-para-combate-da-violencia-de-genero-the-women-s-voice-in-the-judiciary-and-the-law-as-a-tool-to-combat-the-gender-violence>. Acesso em: 24 maio 2025.

BONELLI, Maria Gloria. Carreiras jurídicas e vida privada: intersecções entre trabalho e família. **Cadernos Pagu**, N. 46, P. 245-277, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Diário oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

DE PAULA MENDES, Ana Carolina *et al.* As mulheres nas profissões jurídicas: uma revisão integrativa de literatura. **Revista do Tribunal Regional Federal da Primeira Região**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 142–153, 2023. Disponível em: <https://revista.trf1.jus.br/trf1/article/view/456>.

Acesso em: 3 ago. 2025.

DOS SANTOS, Vivian Vidal Araujo; MENDES, Pedro Silva. O limite da atuação profissional da mulher advogada: a análise de violações das prerrogativas no exercício da profissão. **Lumen et virtus**, [S. l.], v.16, n. 47, p. 3986–4001, 2025. DOI: 10.56238/levv16n47-076. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/4580>. Acesso em: 24 maio. 2025.

FERRAZ, Deise Brião; OLEA, Thais Campos. Apontamentos históricos sobre o ingresso e permanência das mulheres no ensino jurídico brasileiro. **Revista jurídica luso brasileira**, v. 5, n. 4, p. 663-688, 2019.

ROCHA, Décio Vieira da. Desigualdades de gênero em ocupações jurídicas. **Cadernos de pesquisa**, v. 53, p. E10255, 2023.

RAMOS, Hélio Uudson Oliveira. Paridade de gênero nas listas tríplexes dos tribunais eleitorais. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 18 mar. 2025. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2025-mar-18/paridade-de-genero-nas-listas-triplices-de-juristas-dos-tribunais-eleitorais/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

A DOMINAÇÃO MASCULINA E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO EM PIERRE BOURDIEU

Ana Cristina Marafon¹
Gabriela Caroline Pereira²
Rafaela Kallas Demori³

Introdução

As relações de gênero constituem um campo central de análise nas ciências sociais, especialmente por evidenciarem como as diferenças entre homens e mulheres são historicamente construídas e socialmente reproduzidas. Nesse sentido, a dominação masculina não deve ser compreendida como um dado natural, mas como resultado de processos sociais, culturais e simbólicos que estruturam as relações de poder na sociedade.

A partir da perspectiva de Pierre Bourdieu (2002), entende-se que essa dominação se sustenta não apenas por normas explícitas ou coerções diretas, mas sobretudo por mecanismos simbólicos incorporados ao longo do processo de socialização. Esses mecanismos contribuem para a naturalização das desigualdades, fazendo com que sejam percebidas como legítimas e inevitáveis.

Diante disso, questiona-se de que forma a dominação masculina se mantém mesmo em contextos de transformação social. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a construção social da dominação masculina e os mecanismos de reprodução das desigualdades de gênero, bem como discutir as transformações e permanências nas relações de gênero na sociedade contemporânea.

1 Acadêmica curso de Direito Unioeste Francisco Beltrão/PR, anamarafon1@unioeste.br.

2 Acadêmica do curso de Direito Unioeste Francisco Beltrão/PR, gabriela.pereira14@unioeste.br.

3 Acadêmica curso de Direito Unioeste Francisco Beltrão/PR, rafaela.demori@unioeste.br

Para isso, o trabalho está organizado em três eixos principais: a construção social da dominação masculina, os mecanismos de reprodução da desigualdade e as transformações e permanências nas relações de gênero. Assim, busca-se evidenciar como, mesmo diante de avanços sociais importantes, persistem estruturas simbólicas que continuam organizando as relações entre homens e mulheres, o que reforça a atualidade do pensamento de Bourdieu para a compreensão crítica dessas dinâmicas sociais.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, desenvolvida a partir da análise da obra *A Dominação Masculina*, de Pierre Bourdieu, complementada por produções acadêmicas de autoras que discutem as relações de gênero, como Simone de Beauvoir, Joan Scott e Heleieth Saffioti. A pesquisa fundamenta-se na revisão da literatura, buscando compreender como a dominação masculina é socialmente construída e reproduzida por mecanismos simbólicos presentes nas instituições e nas práticas sociais. Para a organização do trabalho, realizou-se a análise dos principais conceitos desenvolvidos por Bourdieu, articulando-os com contribuições teóricas sobre gênero e poder, possibilitando uma reflexão acerca das permanências e transformações das desigualdades de gênero na sociedade contemporânea.

A masculinidade a partir da obra de Bourdieu

A análise da literatura evidenciou que a dominação masculina constitui um fenômeno social e histórico, sustentado por mecanismos simbólicos que naturalizam as desigualdades entre homens e mulheres. A partir das contribuições de Pierre Bourdieu (2002), observa-se que as relações de poder são reproduzidas por meio da violência simbólica, do *habitus* e da atuação de instituições como a família, a escola e a religião, que contribuem para a incorporação de papéis sociais diferenciados para cada gênero.

Além das contribuições de Bourdieu, o diálogo com autoras como Simone de Beauvoir, Joan Scott e Heleieth Saffioti permite compreender que as desigualdades de gênero não decorrem de diferenças biológicas, mas de construções sociais e culturais que se perpetuam ao longo das gerações. Nesse contexto, os tópicos a seguir apresentam a construção social da dominação masculina, os mecanismos responsáveis pela reprodução das

desigualdades e as permanências e transformações das relações de gênero na sociedade contemporânea.

A construção social da dominação masculina

Pierre Bourdieu parte da ideia de que a dominação masculina não decorre exclusivamente de diferenças biológicas entre homens e mulheres. Para o autor, trata-se de uma construção histórica e social, consolidada ao longo do tempo por meio de práticas, instituições e representações simbólicas que fazem com que determinadas relações de poder pareçam naturais e inevitáveis. Assim, a superioridade atribuída ao homem e a posição subordinada destinada à mulher são resultados de um processo de construção social que se reproduz continuamente.

A principal contribuição de Bourdieu consiste em demonstrar que essa dominação é exercida de maneira sutil, por meio do que denomina violência simbólica. Diferentemente da violência física, a violência simbólica atua de forma invisível, levando os próprios indivíduos a aceitarem e reproduzirem as estruturas de dominação como se fossem naturais. Segundo o autor, “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação” (Bourdieu, 2002).

Isso significa que a sociedade raramente questiona por que determinadas funções, comportamentos ou posições sociais são atribuídos aos homens e outros às mulheres. Essas diferenças passam a ser percebidas como evidentes, quando, na realidade, foram produzidas historicamente.

Nesse contexto, ganha destaque o conceito de *habitus*, entendido como um conjunto de disposições incorporadas pelos indivíduos ao longo da vida. Desde a infância, homens e mulheres aprendem maneiras distintas de agir, pensar e sentir. Essas aprendizagens são transmitidas pela família, pela escola, pela religião e pelas demais instituições sociais, moldando comportamentos que acabam sendo reproduzidos automaticamente.

Bourdieu afirma que a visão masculina é tratada como universal e neutra, tornando-se referência para toda a sociedade. Conforme destaca o autor, “a visão androcêntrica impõe-se como neutra” (Bordieu, 2002). Dessa forma, aquilo que corresponde aos interesses e experiências masculinas passa a ser compreendido como o padrão social legítimo.

A dominação masculina, portanto, não depende apenas da vontade individual dos homens, mas de todo um sistema simbólico que organiza a sociedade, define papéis sociais e estabelece expectativas diferentes para

homens e mulheres. Essa estrutura contribui para a manutenção das desigualdades de gênero mesmo em contextos onde já existem avanços legais relacionados à igualdade entre os sexos.

A sociedade cabila como instrumento de análise

Para explicar como a dominação masculina é construída socialmente, Bourdieu utiliza como referência a sociedade cabila, localizada na região montanhosa da Argélia. A escolha desse grupo não ocorreu por acaso. Segundo o autor, por apresentar uma organização social tradicional, a sociedade cabila permite visualizar de forma mais evidente mecanismos simbólicos que também estão presentes nas sociedades contemporâneas, embora de maneira menos perceptível.

Na organização cabila, todas as dimensões da vida cotidiana são estruturadas segundo uma lógica de oposição entre o masculino e o feminino. Essas distinções aparecem na divisão do trabalho, na organização dos espaços da casa, nas atividades econômicas, nos rituais religiosos e até mesmo na forma como os corpos são percebidos.

Os espaços ocupados por homens e mulheres possuem significados distintos. Enquanto o espaço público está associado ao homem, ao prestígio, à autoridade e à participação política, o espaço doméstico é reservado às mulheres, relacionando-se ao cuidado da família, à reprodução e às atividades consideradas privadas.

Essa divisão também se manifesta nas atividades econômicas. Aos homens são atribuídas funções ligadas à produção, ao comércio e às decisões coletivas, enquanto às mulheres cabem tarefas relacionadas ao cuidado da casa, dos filhos e da alimentação. Essas atribuições não são justificadas por capacidades naturais, mas por convenções sociais transmitidas entre gerações.

Bourdieu demonstra que a sociedade organiza uma série de oposições simbólicas que reforçam continuamente essa hierarquia. O masculino é associado ao alto, ao seco, ao forte, ao exterior e ao público. Já o feminino é relacionado ao baixo, ao úmido, ao fraco, ao interior e ao privado. Essas classificações passam a orientar a maneira como as pessoas compreendem o mundo e interpretam as diferenças entre homens e mulheres.

O autor utiliza a sociedade cabila justamente porque nela essas classificações aparecem de forma bastante explícita, permitindo

compreender mecanismos que permanecem presentes nas sociedades modernas, ainda que de maneira mais disfarçada.

A construção simbólica das diferenças de gênero

Um dos principais argumentos desenvolvidos por Bourdieu é que as diferenças entre homens e mulheres não são determinadas apenas pela biologia. Embora existam diferenças físicas, os significados atribuídos a essas diferenças são produzidos socialmente.

Segundo o autor, a sociedade transforma características biológicas em justificativas para estabelecer posições de poder distintas entre os sexos. Assim, atributos considerados masculinos ou femininos deixam de ser apenas aspectos do corpo para se converterem em valores culturais.

Nesse sentido, Bourdieu afirma que “a definição social dos órgãos sexuais [...] é produto de uma construção” (Bourdieu, 2002). Isso significa que o próprio corpo recebe interpretações sociais que determinam expectativas diferentes para homens e mulheres.

Desde a infância, meninos e meninas são educados para desempenhar papéis distintos. Enquanto os meninos são incentivados à autonomia, liderança e competitividade, as meninas costumam ser estimuladas à delicadeza, à obediência e ao cuidado com os outros. Essas práticas educativas fazem com que comportamentos socialmente construídos sejam percebidos como naturais.

O corpo também desempenha papel central nesse processo. A forma de vestir, sentar, caminhar, falar e ocupar os espaços públicos constitui parte da educação social dos indivíduos. Ao longo da vida, essas práticas são incorporadas pelos sujeitos por meio do *habitus*, tornando-se aparentemente espontâneas.

A construção simbólica das diferenças de gênero contribui para legitimar desigualdades sociais, pois faz parecer que determinadas funções pertencem naturalmente aos homens, enquanto outras seriam próprias das mulheres. Dessa maneira, a divisão sexual do trabalho e a distribuição desigual do poder passam a ser aceitas sem grandes questionamentos.

A naturalização das relações de poder

Após demonstrar que as diferenças entre homens e mulheres são construídas socialmente, Bourdieu explica como essas relações acabam sendo naturalizadas. A principal responsável por esse processo é a violência simbólica, mecanismo por meio do qual os indivíduos passam a reconhecer como legítima uma ordem social que, na realidade, reproduz desigualdades.

Essa forma de dominação não depende do uso da força física. Ela atua por meio da linguagem, das tradições, da educação, das práticas religiosas, das instituições e das representações culturais. Como consequência, homens e mulheres tendem a reproduzir comportamentos aprendidos sem perceber que fazem parte de uma estrutura histórica de poder.

A família constitui uma das principais instituições responsáveis por essa reprodução, pois é nela que ocorre a primeira socialização das crianças. Posteriormente, a escola reforça muitos desses padrões ao transmitir valores considerados adequados para cada sexo. Da mesma forma, instituições religiosas, jurídicas e políticas também participam da manutenção dessas estruturas simbólicas.

Embora diversas conquistas sociais tenham ampliado os direitos das mulheres ao longo do século XX e do século XXI, Bourdieu argumenta que muitas formas de dominação permanecem presentes justamente porque continuam sendo reproduzidas de maneira simbólica. As desigualdades salariais, a divisão desigual do trabalho doméstico, a baixa participação feminina em determinados espaços de poder e os estereótipos de gênero demonstram que a dominação masculina não desapareceu, apenas assumiu novas formas.

Ao evidenciar que essas relações são historicamente construídas, o autor demonstra que elas também podem ser transformadas. O reconhecimento da violência simbólica representa um passo importante para questionar estruturas aparentemente naturais e promover relações sociais mais igualitárias.

Os mecanismos de reprodução da desigualdade

Pierre Bourdieu demonstra que a dominação masculina não se mantém por meio da força física, mas por mecanismos simbólicos que fazem com que as desigualdades sejam percebidas como naturais. Esses mecanismos atuam de forma integrada, sendo incorporados pelos indivíduos

desde a infância e reproduzidos continuamente pelas instituições sociais, pelos hábitos e pelas estruturas de poder presentes na sociedade. Dessa forma, compreender tais mecanismos é fundamental para explicar por que as relações de desigualdade entre homens e mulheres permanecem mesmo diante das transformações sociais ocorridas ao longo da história.

O conceito de violência simbólica

Segundo Bourdieu (2002), a força da dominação masculina reside justamente no fato de ela não depender constantemente da imposição da força física. Ela se manifesta por meio da violência simbólica, isto é, uma forma de poder exercida de maneira sutil, que leva os próprios indivíduos a aceitarem determinadas normas, valores e hierarquias como naturais e legítimas.

A violência simbólica torna-se especialmente eficaz porque atua de forma quase imperceptível, fazendo com que as relações de desigualdade sejam reproduzidas sem necessidade de coerção direta. Assim, homens e mulheres acabam reconhecendo como naturais papéis sociais que, na realidade, foram historicamente construídos e legitimados pela sociedade.

Habitus e incorporação da dominação

A dominação masculina também é mantida por meio do *habitus*, conjunto de disposições incorporadas pelos indivíduos ao longo do processo de socialização. Desde a infância, família, escola, religião e outras instituições ensinam formas específicas de comportamento, linguagem, vestimenta e ocupação dos espaços sociais, que passam a ser percebidas como espontâneas.

Nesse sentido, Simone de Beauvoir (1980) afirma que a condição feminina não decorre de fatores biológicos, mas de uma construção social. Essa perspectiva aproxima-se da análise de Bourdieu ao demonstrar que os papéis atribuídos a homens e mulheres são aprendidos e incorporados ao longo da vida.

Desse modo, o corpo torna-se um dos principais instrumentos de reprodução da ordem social, uma vez que incorpora práticas, valores e expectativas que reforçam continuamente a dominação masculina e a desigualdade de gênero.

O papel das instituições sociais

Bourdieu argumenta que a família, a escola, a religião e demais instituições sociais desempenham papel fundamental na manutenção da dominação masculina. Essas instituições transmitem valores, normas e expectativas que orientam a forma como homens e mulheres compreendem seus papéis sociais, contribuindo para a reprodução das desigualdades entre os gêneros.

Conforme Joan Scott (2017), o gênero constitui um elemento essencial para compreender as relações de poder existentes na sociedade, pois organiza socialmente as diferenças entre homens e mulheres. Assim, as instituições acabam legitimando e perpetuando padrões culturais que reforçam posições desiguais, fazendo com que esses modelos sejam continuamente reproduzidos pelas novas gerações.

A reprodução das estruturas de poder

Mesmo diante dos avanços conquistados pelas mulheres em diversos espaços sociais, Bourdieu demonstra que muitas estruturas de dominação permanecem ativas, pois foram profundamente incorporadas às formas de pensar, sentir e agir dos indivíduos. As mudanças institucionais nem sempre são suficientes para modificar disposições simbólicas construídas historicamente, razão pela qual práticas e representações continuam reproduzindo relações de poder e desigualdade.

Ao revelar que aquilo considerado natural resulta, na verdade, de um processo histórico e cultural, Bourdieu evidencia que a compreensão dessas estruturas ocultas constitui um passo essencial para questionar a dominação masculina e promover transformações sociais capazes de construir relações mais igualitárias.

Transformações e permanências nas relações de gênero

As relações de gênero passaram por significativas transformações ao longo das últimas décadas, especialmente em decorrência das reivindicações dos movimentos feministas e da ampliação dos direitos das mulheres em diferentes esferas da sociedade. O aumento da participação feminina na educação, no mercado de trabalho e nos espaços políticos evidencia avanços importantes na busca por maior igualdade entre homens e mulheres.

Essas mudanças contribuíram para questionar padrões historicamente estabelecidos e ampliar as possibilidades de atuação feminina na vida social.

Entretanto, conforme observa Bourdieu (2002), as transformações sociais não são suficientes para eliminar completamente as formas de dominação construídas ao longo da história. Embora muitas barreiras formais tenham sido superadas, diversas desigualdades persistem e continuam influenciando as relações entre os gêneros. Nesse sentido, torna-se relevante analisar não apenas as conquistas alcançadas pelas mulheres, mas também os limites dessas mudanças e a permanência de estruturas sociais que ainda reproduzem relações desiguais de poder. Assim, a reflexão proposta por Bourdieu permanece atual para compreender os desafios enfrentados na construção de relações de gênero mais igualitárias.

As conquistas femininas e as mudanças sociais

Ao longo do século XX e início do século XXI, observa-se a ampliação de importantes conquistas femininas, impulsionadas principalmente pelos movimentos feministas e por transformações sociais mais amplas. Entre esses avanços, destacam-se o maior acesso à educação, a inserção crescente no mercado de trabalho e a ampliação da participação feminina em espaços políticos e institucionais.

Essas mudanças indicam uma reconfiguração das relações sociais de gênero, mas não implicam a eliminação automática das estruturas de desigualdade. Nesse sentido, para Bourdieu (2002), as transformações sociais convivem com mecanismos sutis de reprodução da dominação masculina, que continuam operando por meio de práticas e disposições socialmente incorporadas.

Essa permanência da desigualdade pode ser compreendida a partir da noção de que a dominação não se sustenta apenas por imposição direta, mas também por meio de construções simbólicas. Como aponta Beauvoir, “A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (Beauvoir, 1980, p. 10), evidenciando que a identidade feminina foi historicamente definida em relação ao masculino.

Os limites das transformações sociais

Apesar dos avanços conquistados pelas mulheres nas últimas décadas, as transformações nas relações de gênero não eliminam completamente as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Em muitos casos, a ampliação de direitos formais não é acompanhada por mudanças equivalentes nas práticas sociais cotidianas, o que evidencia a permanência de hierarquias de gênero.

Para Bourdieu (2002), a dominação masculina não se sustenta apenas por imposições diretas, mas principalmente por mecanismos simbólicos que são incorporados pelos indivíduos ao longo do processo de socialização. Dessa forma, mesmo em contextos de maior igualdade formal, persistem estruturas sociais que continuam organizando as relações entre homens e mulheres de maneira desigual.

Assim, observa-se que as mudanças sociais não são suficientes para romper completamente com padrões históricos de desigualdade, uma vez que estes se reproduzem de forma sutil e naturalizada no cotidiano, evidenciando os limites das transformações nas relações de gênero.

A permanência das estruturas de dominação

Apesar das transformações sociais observadas nas últimas décadas, as estruturas de dominação de gênero continuam presentes na sociedade contemporânea, ainda que de forma menos visível. Isso ocorre porque tais estruturas não se limitam ao espaço privado, mas atravessam diferentes instituições sociais, influenciando comportamentos e relações cotidianas.

Nesse sentido, Saffioti (2004) destaca que o patriarcado não se restringe à família, mas está presente em toda a organização social. Como afirma a autora, “o patriarcado não abrange apenas a família, mas atravessa a sociedade como um todo” (Saffioti, 2004, p. 49), evidenciando o caráter estrutural da desigualdade de gênero.

Essa permanência das estruturas de dominação dialoga com Bourdieu (2002), ao indicar que as desigualdades de gênero são reproduzidas de forma simbólica e naturalizada, o que contribui para sua continuidade mesmo em contextos de mudanças sociais. Assim, observa-se que a dominação masculina não desaparece com reformas institucionais, mas se adapta e se reconfigura na sociedade contemporânea.

Atualidade do pensamento de Bourdieu

O pensamento de Pierre Bourdieu (2002) permanece central para a análise das relações de gênero na contemporaneidade, especialmente por explicar como formas de dominação se mantêm mesmo em contextos de mudanças sociais. Sua teoria evidencia que o poder não se sustenta apenas por imposições diretas, mas também por mecanismos simbólicos incorporados socialmente.

Nesse sentido, o autor define a violência simbólica como “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas” (Bourdieu, 2002, p. 3), o que permite compreender como desigualdades de gênero são naturalizadas e reproduzidas no cotidiano sem necessidade de coerção explícita.

Assim, a atualidade do pensamento de Bourdieu reside em sua capacidade de explicar a permanência de estruturas de dominação que se adaptam às transformações sociais, mantendo-se ativas por meio de práticas simbólicas e culturais.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a dominação masculina, conforme proposto por Pierre Bourdieu, não decorre de diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas de um processo histórico e social sustentado por mecanismos simbólicos que naturalizam as desigualdades de gênero. A violência simbólica, o *habitus* e a atuação das instituições sociais demonstram como essas relações de poder são incorporadas pelos indivíduos e continuamente reproduzidas no cotidiano.

Também foi possível observar que, embora as últimas décadas tenham sido marcadas por importantes conquistas femininas, muitas estruturas de dominação permanecem presentes na sociedade contemporânea. Isso evidencia que alterações legislativas e institucionais, embora fundamentais, não são suficientes para eliminar desigualdades historicamente construídas, sendo necessária também a transformação das práticas sociais, culturais e simbólicas que sustentam essas relações.

Dessa forma, conclui-se que a teoria de Pierre Bourdieu permanece relevante para a compreensão crítica das relações de gênero, ao evidenciar que a dominação masculina se reproduz por mecanismos frequentemente invisíveis aos próprios indivíduos. Assim, o estudo contribui para ampliar o debate sobre igualdade de gênero e reforça a importância da reflexão

crítica como instrumento para a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Disponível em: https://ia803100.us.archive.org/1/items/bourdieu.p.adominacaomasculina/BOURDIEU%2C%20P.%20A%20Domina%C3%A7%C3%A3o%20Masculina_text.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869763/mod_resource/content/0/BEAUVOIR%20C%20simone.%20O%20segundo%20sexo-%20Fatos%20e%20Mitos%281949%29.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/5-genero_web.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. Disponível em: <https://www.cgrai.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/96/2017/12/G%C3%AAnero-Joan-Scott.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

GÊNERO E CONDICIONALIDADE EDUCACIONAL: O QUE REVELAM AS JUSTIFICATIVAS DE FALTAS ESCOLARES NO BOLSA FAMÍLIA

Roberta Gramola¹

Introdução

O Programa Bolsa Família (PBF), instituído em 2003, constitui-se como uma política pública de transferência de renda condicionada, integrando o sistema de proteção social no Brasil. O ingresso no programa estabelece compromissos mútuos entre as famílias beneficiárias e o poder público, voltados à garantia de acesso a direitos sociais básicos, como saúde e educação (Brasil, 2023).

No campo da saúde, as condicionalidades abrangem o acompanhamento pré-natal de gestantes, o cumprimento integral do calendário de vacinação e o monitoramento do estado nutricional de crianças de até sete anos incompletos. No âmbito da educação, define-se a obrigatoriedade de frequência escolar mínima de 60% para beneficiários de quatro a seis anos de idade incompletos e de 75% para aqueles de seis a dezoito anos incompletos que não concluíram a educação básica (Senarc, 2022).

Embora não tenham caráter punitivo, as condicionalidades são instrumentos de corresponsabilidade, orientados à promoção da inclusão social e à redução das desigualdades. Contudo, o descumprimento reiterado pode levar a advertências e até bloqueios temporários do benefício, sempre com acompanhamento socioassistencial para o enfrentamento das vulnerabilidades envolvidas (Brasil, 2021).

O cumprimento da condicionalidade da educação é essencial para assegurar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola,

¹ Assistente Social graduada pela UNICENTRO (2005), com especializações em Gestão Social (CEPPEB, 2007), Gestão de Recursos Humanos (UNIPAR, 2010) e Serviço Social: Fundamentos e Competências Profissionais (UNINTER, 2019). Email: rogramola22@gmail.com.br, URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9158130495868744>

reduzindo a evasão e a reprovação e contribuindo para a redução da pobreza intergeracional. Entretanto, a frequência escolar é impactada por múltiplos fatores, como condições socioeconômicas, problemas de saúde, transporte precário e conflitos familiares.

Neste estudo, o foco recai sobre o município de Francisco Beltrão, no qual parte das famílias beneficiárias apresentam dificuldades no cumprimento da condicionalidade educacional. A análise das justificativas de faltas escolares foi realizada sob a ótica de gênero, considerando separadamente alunos e alunas, com vistas a compreender como desigualdades estruturais incidem de forma distinta sobre meninos e meninas no contexto escolar em especial os que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Diante desse cenário, emerge o problema central desta pesquisa: de que forma o gênero influencia as ausências escolares de crianças e adolescentes beneficiários do Programa Bolsa Família, produzindo padrões diferenciados de descumprimento da condicionalidade de educação?

Assim, compreender a influência das relações de gênero sobre as ausências escolares não apenas ilumina dimensões pouco exploradas no monitoramento da condicionalidade educacional, mas também contribui para o aprimoramento das políticas públicas locais. Ao evidenciar como meninos e meninas vivenciam a escolarização de maneira desigual, este estudo busca subsidiar estratégias intersetoriais mais sensíveis às especificidades de cada grupo, fortalecendo tanto a permanência escolar quanto as ações de proteção social no território.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como documental, com abordagem quantitativa e qualitativa. Foram utilizados dados extraídos do Sistema de Condicionais (Sicon), referentes às repercussões dos meses de março, maio e julho² de 2025. Segundo informações do Cadastro Único, em julho de 2025 o município de Francisco Beltrão possuía 11.184 famílias cadastradas, das quais 2.037 eram beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), totalizando 6.012 pessoas atendidas. Nesse mesmo período, 2.721 beneficiários em idade escolar foram acompanhados, o que corresponde a 95,9% de cobertura, índice superior à média nacional de 81,7% (Brasil, 2025).

2 A frequência escolar dos beneficiários é acompanhada bimestralmente pelo Sistema Presença/MEC, nos ciclos correspondentes aos meses de março, maio, julho, setembro e novembro

No presente estudo, foram analisadas todas as justificativas apresentadas pelos responsáveis familiares de crianças e adolescentes em situação de descumprimento de condicionalidade educacional, totalizando 333 registros. Importa destacar que, embora alguns estudantes tenham reincidido em diferentes meses do período analisado, para fins metodológicos cada criança ou adolescente foi contabilizado apenas uma vez, evitando a duplicidade de informações e assegurando maior fidedignidade aos resultados.

As justificativas registradas foram sistematizadas, categorizadas e organizadas em gráficos comparativos, permitindo a análise de tendências e padrões. Além disso, realizou-se a desagregação dos dados por sexo, o que possibilitou a construção de uma análise interseccional de gênero, fundamental para a compreensão das diferenças e desigualdades que atravessam a vivência escolar de meninos e meninas no contexto do acompanhamento das condicionalidades.

Resultados e discussão

O acompanhamento das condicionalidades educacionais do Programa Bolsa Família possibilita a identificação de fatores associados à ausência escolar entre adolescentes beneficiários. A análise das justificativas apresentadas pelos responsáveis familiares fornece subsídios relevantes para a compreensão de aspectos socioeconômicos, de saúde e do contexto familiar que impactam diretamente a frequência escolar, contribuindo para o entendimento das desigualdades de gênero e para a formulação de estratégias de intervenção mais eficazes.

Durante o processo de sistematização das 333 justificativas coletadas, constatou-se que 92 delas diziam respeito a famílias de crianças e adolescentes que haviam se mudado de município ou que não apresentaram justificativas para as ausências escolares. Em grande parte desses casos, a ausência de justificativa decorreu da impossibilidade de localização dos responsáveis, do desconhecimento sobre as faltas ou, ainda, da recusa em fornecer qualquer explicação. Diante disso, essas 92 justificativas foram excluídas da análise quantitativa e, portanto, não foram consideradas na tabulação nem na elaboração dos gráficos apresentados neste estudo.

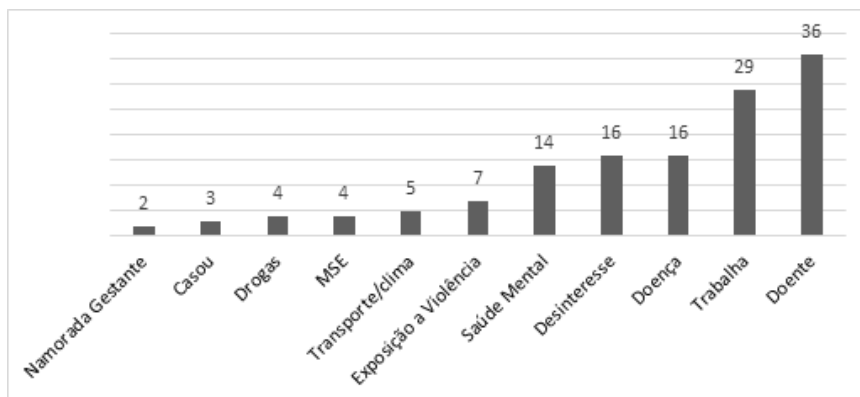
As justificativas válidas para as ausências escolares foram organizadas em categorias analíticas específicas, a saber: “Casou”, referindo-se à mudança de residência da adolescente para viver com o

parceiro; “Cuidadora”, relacionada à responsabilidade assumida com os cuidados de familiares; “Desinteresse”, associada à falta de motivação pelos estudos; “Doença”, indicando problemas de saúde permanentes; “Doente”, correspondente a enfermidades temporárias; “Saúde Mental”, relacionada a questões psicológicas ou psiquiátricas; “Drogas”, referente ao uso de substâncias psicoativas; “Exposição à Violência”, envolvendo vivências de situações violentas; “Gestante” e “Namorada Gestante”, referindo-se a casos de gravidez da adolescente ou de sua companheira; “MSE”, ligada ao cumprimento de medidas socioeducativas; “Trabalha”, relativa à inserção em atividades laborais; e “Transporte/Clima”, referente às dificuldades de deslocamento ou às condições climáticas adversas.

Todos os gráficos foram elaborados de forma desagregada por sexo, contemplando separadamente os dados referentes a meninos e meninas. Essa organização possibilita a visualização e comparação da distribuição percentual das justificativas de ausências escolares segundo o gênero. A apresentação gráfica evidencia a incidência das diferentes categorias analíticas: socioeconômicas, de saúde, familiares e outras, sobre a frequência escolar, permitindo identificar tendências específicas em cada grupo.

Após a exposição de cada gráfico, procede-se a uma análise individualizada das justificativas para cada sexo, de modo a captar particularidades na ocorrência das ausências. Em seguida, realiza-se uma análise comparativa sob a perspectiva de gênero, com o objetivo de identificar assimetrias, padrões diferenciados e possíveis sobreposições entre meninos e meninas no que se refere às causas das faltas escolares.

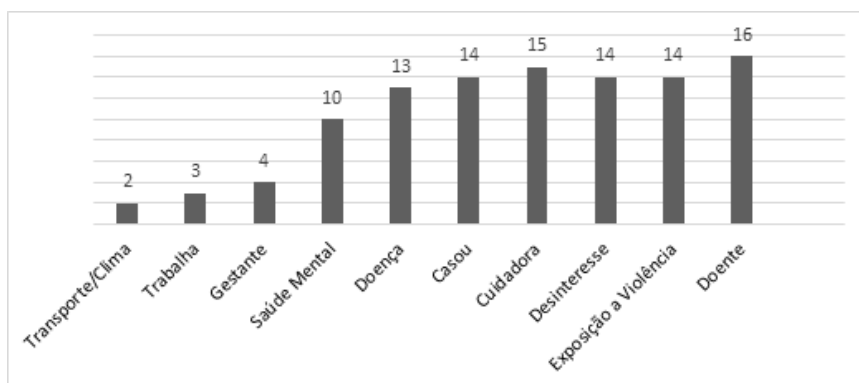
Gráfico 1 – Distribuição das justificativas de ausência escolar entre beneficiários masculinos do Programa Bolsa Família



Fonte: Elaborado pela própria autora

A análise das justificativas apresentadas para os meninos revela que as três categorias mais frequentes foram: “Doente” (36 registros), “Trabalha” (29 registros) e “Doença” (16 registros). Isso demonstra que questões relacionadas à saúde física, sejam temporárias ou permanentes, têm peso significativo entre os motivos de ausência escolar, seguidas pela inserção precoce no mercado de trabalho. Outras justificativas relevantes incluem “Desinteresse” (16) e “Saúde Mental” (14), apontando para fatores psicossociais que também impactam a permanência na escola. Categorias como “Exposição à Violência”, “MSE”, “Drogas”, “Casou” e “Namorada Gestante” apresentam ocorrências menores, mas ainda assim indicam vulnerabilidades específicas a serem consideradas.

Gráfico 2 – Distribuição das justificativas de ausência escolar entre beneficiárias femininas do Programa Bolsa Família



Fonte: Elaborado pela própria autora

Entre as meninas, as justificativas mais frequentes foram: “Doente” (16 registros), seguida de “Casou”, “Cuidadora”, “Desinteresse” e “Exposição à Violência”, todas com 14 ou 15 registros. Isso evidencia uma concentração de ausências escolares relacionadas a responsabilidades familiares, casamentos precoces e vivências de violência, além de questões subjetivas como desinteresse. “Doença” (13 registros) e “Saúde Mental” (10 registros) também são motivos importantes, apontando para questões de saúde física e emocional. Justificativas como “Gestante”, “Trabalha” e “Transporte/Clima” apresentam menor frequência, mas refletem situações que ainda afetam de forma significativa a rotina escolar das adolescentes.

A análise das justificativas apresentadas para os meninos evidencia a prevalência de fatores ligados à saúde, sendo as categorias “Doente”

(36 registros) e “Doença” (16 registros) as mais recorrentes. Enquanto “Doença” refere-se a problemas de saúde permanentes, “Doente” remete a condições temporárias, mas é importante destacar que, em muitos casos, essa última categoria pode ser utilizada pelos responsáveis como justificativa socialmente aceita para ausência escolar, servindo como uma explicação legítima perante a escola e a sociedade. Essa prática revela como normas e expectativas sociais influenciam a forma como as famílias relatam as faltas, protegendo-se de questionamentos ou responsabilizações.

Sob a perspectiva de gênero, essas justificativas refletem construções sociais específicas sobre masculinidade. Enquanto meninas tendem a apresentar ausências relacionadas a responsabilidades domésticas e familiares, meninos frequentemente têm suas faltas associadas à saúde e ao trabalho, reforçando a ideia de que seu espaço e suas responsabilidades estão no domínio público. Como destaca Scott (1995, p. 86) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e é uma forma primária de significar relações de poder.

A utilização frequente da justificativa “Doente” pode ser compreendida também como uma estratégia de conformidade social, na qual os meninos e suas famílias recorrem a uma causa considerada neutra e aceitável para ausências, evitando expor outras vulnerabilidades que poderiam ser socialmente questionadas, como o trabalho infantil ou conflitos familiares.

Dessa forma, a análise de gênero evidencia que a evasão escolar masculina não é apenas consequência de escolhas individuais, mas está atravessada por normas sociais e culturais que moldam comportamentos e expectativas. A saúde, real ou alegada, emerge como um elemento central na narrativa das ausências masculinas, refletindo tanto vulnerabilidades concretas quanto estratégias de negociação com padrões institucionais e sociais, demonstrando a complexa interseção entre gênero, classe social e trajetória escolar.

Entre os adolescentes do sexo masculino, observa-se também uma incidência significativa do “trabalho infantil” como uma das principais causas de evasão escolar, apontado como a segunda justificativa mais recorrente. Tal dado evidencia a presença de fortes pressões econômicas e sociais que impõem a inserção precoce desses jovens no mercado de trabalho, muitas vezes de forma informal e precária.

A construção social da masculinidade hegemônica produz expectativas rígidas sobre os trajetos possíveis para os meninos. Desde muito cedo, eles são socializados para compreender o trabalho como um imperativo de afirmação de sua identidade masculina. Ser provedor, ainda que em condições precárias e informais, aparece como um sinal de maturidade, responsabilidade e força. Essa pressão social, materializada no ingresso precoce em atividades laborais, limita seus percursos escolares e naturaliza a ideia de que o espaço público do trabalho pertence prioritariamente aos homens. (Connell, 2013, p. 109).

Sob uma perspectiva sociológica, essa dinâmica demonstra que a evasão escolar masculina não deriva apenas de escolhas individuais, mas de estruturas de gênero que operam sobre esses sujeitos de forma sistemática. A posição social ocupada pelos meninos das classes populares, marcados por vulnerabilidades socioeconômicas e por uma socialização que valoriza a força, a produtividade e a autonomia financeira precoce, reforça um ciclo em que o trabalho é percebido como prioridade absoluta, enquanto a escola é vista como espaço secundário. Nesse sentido, a permanência escolar é fragilizada por expectativas sociais que empurram os meninos para a adultez antes do tempo, reduzindo suas oportunidades de desenvolver trajetórias educacionais mais longas e protegidas.

Essa realidade se acentua especialmente entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social, majoritariamente provenientes de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, o que reforça a relação intrínseca entre pobreza, exclusão social e abandono escolar. Conforme destaca Oliveira (2018), o trabalho infantil compromete diretamente o desempenho e a permanência escolar, ao competir com o tempo necessário à aprendizagem e à participação nas atividades escolares.

A divisão sexual do trabalho impõe aos homens, inclusive aos mais jovens, a obrigação social de se integrarem ao mundo produtivo como prova de virilidade e competência. O trabalho, ainda que informal, pesado ou inadequado à idade, é apresentado como caminho esperado e quase inevitável para os meninos das classes populares. Essa exigência histórico-cultural reforça a ideia de que o valor masculino está associado à capacidade de prover, mesmo que isso comprometa sua permanência na escola e reproduza ciclos de pobreza e desigualdade (Saffioti, 2004, p. 72).

Além disso, entre os meninos, é mais frequente a ocorrência de fatores como o uso de substâncias psicoativas, o envolvimento com medidas socioeducativas e conflitos com a lei, circunstâncias quase inexistentes entre as meninas da mesma faixa etária. Estes aspectos podem

ser compreendidos a partir de uma análise interseccional que considere a intersecção entre classe social, gênero e faixa etária, contribuindo para a maior vulnerabilização de determinados grupos juvenis.

Nesse sentido, Connell (2013, p. 118) destaca que

As masculinidades hegemônicas se constroem, muitas vezes, por meio da valorização de condutas arriscadas, da resistência à autoridade e da performance de força física ou simbólica, elementos que servem para legitimar a posição dos meninos em hierarquias de poder entre seus pares.

Segundo a autora, tais expectativas geram pressões constantes para que adolescentes adotem comportamentos que os afastam de trajetórias escolares estáveis e os aproximam de contextos de transgressão. Ademais, a construção social da masculinidade, frequentemente vinculada a comportamentos de risco e à necessidade de afirmação por meio da transgressão, reforça esses padrões, demonstrando que a inserção desses jovens em contextos de vulnerabilidade está marcada por mecanismos normativos de gênero.

No que tange às adolescentes do sexo feminino, predomina a justificativa relacionada ao cumprimento de responsabilidades domésticas e familiares, evidenciada pela recorrência da categoria “cuidadora”, assim como fatores ligados à esfera afetiva, como o casamento precoce e a gravidez na adolescência. A soma dessas categorias revela que tais fatores constituem a principal causa de evasão escolar entre as meninas. Essa realidade reflete a reprodução de papéis tradicionais de gênero, os quais associam as mulheres ao cuidado e à esfera privada, em detrimento da continuidade escolar e da autonomia individual.

Esse cenário evidencia que a socialização feminina ainda está profundamente marcada pela divisão sexual do trabalho, que atribui às mulheres, desde a infância, a responsabilidade pelo cuidado dos outros e pela manutenção da vida doméstica. Tal processo gera desigualdades estruturais que se manifestam no campo educacional e restringem a construção de projetos de vida próprios. Como afirma Saffioti (2004, p. 54-55):

A internalização precoce das tarefas domésticas pelas meninas funciona como um mecanismo de preparação para o desempenho futuro dos papéis femininos tradicionalmente definidos. Trata-se de um aprendizado obrigatório, que se impõe como destino natural e que retira das mulheres, mesmo ainda crianças, tempo, energia e condições para dedicarem-se à escola. A divisão sexual do trabalho, assim

reproduzida no interior da família, opera como uma engrenagem que limita as possibilidades femininas de realização pessoal e profissional.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a permanência escolar das meninas não é apenas impactada por fatores individuais ou circunstanciais, mas por mecanismos de ordem estrutural, que reforçam a desigualdade de gênero e naturalizam a expectativa de que elas priorizem o cuidado e a vida doméstica em detrimento de sua formação educacional.

Outro fator de grande destaque no que tange às meninas é a exposição à violência, que se configurou como a segunda justificativa mais recorrente para a evasão escolar, enquanto entre os meninos essa categoria aparece apenas na sexta posição. Tal discrepância evidencia como meninas e adolescentes do sexo feminino enfrentam vulnerabilidades específicas, muitas vezes relacionadas à violência doméstica, sexual ou comunitária, que comprometem sua permanência na escola. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de aprendizagem, mas também um território de proteção social, cujas ausências refletem a necessidade de enfrentar ameaças externas que afetam desproporcionalmente as meninas.

No Brasil, os índices de violência contra mulheres permanecem alarmantes. Segundo dados do Atlas da Violência 2024, o país registra uma das mais altas taxas de feminicídio do mundo, indicando que a violência de gênero não se restringe ao âmbito doméstico, mas se manifesta em múltiplos espaços da vida das mulheres, inclusive na adolescência. Essa realidade repercute diretamente na trajetória escolar, uma vez que meninas expostas à violência frequentemente experienciam retraimento, evasão e limitações nas oportunidades de desenvolvimento pessoal e educacional. (IPEA, 2024)

Como observa Foucault (1977, p. 136-137),

O poder disciplinar é uma tecnologia que atua sobre os corpos, inscrevendo neles normas e práticas que os tornam sujeitos dóceis e úteis. [...] O corpo, nesse contexto, é um campo de batalha no qual o poder atua para produzir sujeitos conformes às expectativas sociais e institucionais.

Essa perspectiva evidencia que a violência de gênero funciona como um mecanismo de controle social sobre as meninas, regulando seus corpos e comportamentos e limitando seu direito à escolarização. Conforme reforça Diniz (2018): a violência de gênero estrutura-se como um mecanismo de controle social sobre as mulheres, limitando sua autonomia e capacidade de participação plena na vida pública e privada. Assim, a ocorrência elevada de

ausências escolares entre meninas devido à exposição à violência evidencia como relações de poder e desigualdades de gênero atravessam o cotidiano escolar, restringindo direitos básicos e reforçando padrões históricos de submissão feminina.

Além das justificativas principais apresentadas aqui ainda surgiram entre os meninos, categorias como “Desinteresse” e “Saúde Mental”, sugerindo que fatores psicossociais, como motivação escolar e bem-estar emocional, desempenham papel relevante na evasão. Outras justificativas, como exposição à violência, envolvimento com drogas ou medidas socioeducativas, embora menos frequentes, indicam vulnerabilidades específicas que exigem atenção no planejamento de políticas educacionais e socioassistenciais.

Entre as meninas, além das ausências associadas a responsabilidades familiares e gravidez, as justificativas relacionadas à saúde física e mental se destacam, apontando para a relevância de fatores emocionais e físicos na permanência escolar. Outras situações, como transporte ou trabalho, evidenciam obstáculos concretos à frequência escolar, muitas vezes vinculados à reprodução de papéis tradicionais de gênero e à limitação de autonomia feminina.

A comparação entre meninos e meninas mostra que, embora ambos apresentem ausências motivadas por questões de saúde mental e física, a natureza dessas justificativas é atravessada por normas sociais de gênero. Nos meninos, a ocorrência de desinteresse ou envolvimento em contextos de risco reflete expectativas de masculinidade que associam a afirmação da identidade à força, à resistência e à performance social, colocando a escola em posição secundária (Connell, 2013). Nas meninas, a prevalência de justificativas relacionadas a cuidados familiares e responsabilidades domésticas evidencia como a socialização feminina continua a vincular-se à esfera privada, impactando diretamente a continuidade escolar.

Além disso, a presença significativa de fatores de saúde mental em ambos os sexos evidencia que a evasão escolar não pode ser explicada apenas por normas de gênero ou fatores socioeconômicos. A abordagem interseccional, que articula gênero, vulnerabilidade social e faixa etária, é essencial para compreender os diferentes impactos e propor estratégias de intervenção que considerem tanto as dimensões estruturais quanto as psicossociais (Crenshaw, 2002).

Por fim, a análise interseccional, conforme proposta por Crenshaw (2002), é fundamental para compreender como gênero, classe e outras

categorias sociais se entrecruzam, produzindo formas específicas de desigualdade. No caso das meninas pobres, negras e oriundas de contextos de vulnerabilidade social, perfil majoritário dos beneficiários do Programa Bolsa Família, a evasão escolar insere-se em um ciclo de exclusão que perpetua a pobreza, a dependência e a limitação das oportunidades, demandando, portanto, políticas públicas que contemplem essas múltiplas dimensões para a promoção da inclusão social efetiva.

4 Considerações finais

A análise das justificativas de ausências escolares de crianças e adolescentes beneficiários do Programa Bolsa Família, sob a perspectiva de gênero, evidencia que as desigualdades estruturais profundamente enraizadas no tecido social brasileiro continuam a produzir impactos significativos sobre a permanência e o percurso escolar. A investigação demonstrou que meninos e meninas não apenas se ausentam da escola por motivos distintos, mas vivenciam vulnerabilidades específicas que dialogam com construções históricas de masculinidade e feminilidade, com a divisão sexual do trabalho e com as condições materiais de existência das famílias em situação de pobreza.

Entre os meninos, destacou-se a presença de justificativas relacionadas a problemas de saúde e ao trabalho infantil, evidenciando tanto vulnerabilidades físicas quanto pressões econômicas e sociais associadas à masculinidade. A inserção precoce no trabalho, ainda que informal, reforça o ideal de provedor atribuído aos homens, afastando-os da escolarização (Connell, 2013).

Entre as meninas, justificativas ligadas ao cuidado de familiares, casamento precoce, gravidez e episódios de violência revelam como responsabilidades domésticas e mecanismos de controle social tensionam suas trajetórias escolares. A literatura feminista e interseccional (Saffioti, 1987; 2004; Crenshaw, 2002) demonstra que gênero, classe e raça se combinam para intensificar as vulnerabilidades que incidem sobre meninas em contextos de pobreza.

Além disso, os achados referentes à saúde mental, presentes em ambos os sexos, indicam a necessidade de ampliar o debate sobre sofrimento psíquico e juventudes vulnerabilizadas, sobretudo em territórios marcados por violências, insegurança alimentar, sobrecarga familiar e fragilização das políticas públicas. A presença expressiva desse fator reafirma a importância

de abordagens intersetoriais que integrem educação, assistência social e saúde mental como eixos indissociáveis da proteção social.

Os resultados revelam, portanto, que as ausências escolares não podem ser compreendidas como um fenômeno isolado ou meramente individual. Ao contrário, constituem-se como expressão concreta de desigualdades estruturais que atravessam a vida dos estudantes e de suas famílias. Tais ausências evidenciam que a condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família, embora relevante, não é suficiente para enfrentar os determinantes sociais que incidem sobre a frequência escolar. A responsabilização exclusiva da família ou do estudante desconsidera o caráter múltiplo e complexo da vulnerabilidade social, bem como a necessidade de políticas públicas integradas e sensíveis às desigualdades de gênero.

Assim, os achados desta pesquisa contribuem para o aperfeiçoamento das estratégias locais de acompanhamento das condicionalidades, indicando a urgência de ações diferenciadas para meninos e meninas. É imprescindível fortalecer iniciativas que combatam o trabalho infantil, ampliem a proteção contra violências, apoiem famílias em situação de sobrecarga de cuidados e promovam o acesso à saúde mental. Da mesma forma, políticas de enfrentamento ao casamento infantil, de promoção da equidade de gênero e de valorização da permanência escolar das meninas tornam-se essenciais.

Por fim, este estudo reafirma a relevância de análises interseccionais no campo das políticas de transferência de renda e da educação, pois somente a partir da compreensão das múltiplas dimensões que estruturam a ausência escolar é possível formular intervenções eficazes, emancipatórias e alinhadas ao princípio constitucional da proteção integral. O enfrentamento das desigualdades de gênero no âmbito das condicionalidades educacionais constitui, portanto, não apenas um desafio, mas uma necessidade ética e política para promover trajetórias escolares mais justas, inclusivas e equitativas.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Portaria nº 897, de 07 de julho de 2023**. Dispõe sobre o acompanhamento das condicionalidades do Programa Bolsa Família. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/>

acesso-a-informacao/legislacao/portaria/portaria-mds-no-897-de-07-de-julho-de-2023/PortariaMDSn897de7dejulho2023BenefciosPBF.pdf/view.Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e combate à Fome. **Relatório de Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família – 2025**. Brasília: MDS, 2025.

CONNELL, Raewyn W. **Masculinidades**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt> Acesso em:

DINIZ, Débora. **Violência de gênero e adolescência: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). **Atlas da Violência 2024**. Brasília: IPEA, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

OLIVEIRA, Maria da Silva. **Impactos do trabalho infantil na escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 789–807, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: SCOTT, Joan W. Problemas em gênero e história. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995. p. 41–78.

SECRETARIA NACIONAL DE RENDA DE CIDADANIA (SE-NARC). **Manual de Gestão das Condicionalidades: Guia para Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2022. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Guias_Manuais/Acompanhamento_condicionalidades.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

MULHER: O DINHEIRO E O ESPELHO

Maruccia Maria do P. S. O. Robustelli¹

Hallice Moreira Teixeira Costa²

Uma jovem senhora, talvez, não tão jovem, por volta dos quarenta e poucos anos, no Brasil, adentra a livraria a procura de um livro que tenha como tema a *mulher e a organização de suas finanças*. Para tanto, considerou que nunca recebera educação formal, de como ordenar, em simples formulações aritméticas e a partir de reflexões contábeis, suas receitas e relacioná-las com suas despesas, quiçá pensar em investimentos ou mesmo realizar, graciosamente, alguma filantropia. Essa afirmação, evidentemente, sem bases estatísticas, resultante de singela observação empírica, de mulheres que compreendem poder contar com alguma informação útil para situações cotidianas sobre as quais admitem estar despreparadas, depois que se encontram em apuros econômicos, por diversos motivos, como, por exemplo, desemprego do marido; divórcio ou viuvez; gravidez não planejada; decisões financeiras equivocadas; empréstimos desbaratados; envolvimento em relacionamentos oportunistas e outras circunstâncias pontuais.

Muitas outras mulheres, contudo, nem mesmo procuram por ajuda e naufragam em desacertos financeiros. Por quê? Porque alguns hábitos precisam ser mudados e, para tanto, torna-se preciso reconhecê-los. Tantas são as dificuldades, desde o endividamento; receio de assumir riscos, delegação do cuidado de seus recursos a conselheiros ou gerentes; características individuais e da personalidade que as fazem consumir além de suas necessidades; limites culturais e educacionais que a impedem de ver sua vida a partir de decisões financeiras.

Todos esses aspectos, juntos ou isolados, drenam as finanças da mulher. É preciso entender que saber cuidar de seu dinheiro, significa saber cuidar de sua liberdade. Raramente compreendem esse entendimento.

1 Doutoranda em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia pela Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

2 Especialista em Direito Tributário pela FAMETRO (2017).

Conquanto este seja um traçado contemporâneo do feminino, em face do dinheiro, muito circunstancial e indicativo.

Durante um tempo, contudo, a mulher foi considerada objeto do mercado³, ou seja, uma mercadoria⁴, ou mesmo, ainda, vista como uma gastadora compulsiva, a serviço de uma suposta vaidade, à semelhança do exemplo histórico de Maria Antonieta⁵. Rainha francesa, de origem austríaca, guilhotinada e pouco amada pelos franceses, por ser reconhecida pela sua notória opulência, assim como pelo desprezo ao erário com suas exuberantes expensas pessoais. Assim, então, constrói-se a figura da mulher⁶ (do feminino) diante dos recursos financeiros, como incapaz de gerir a si mesma, que por inclinação ou indolência, sentisse um desdém pela materialidade. Imagem frívola e etérea da dependência e da submissão, por um defeito, acreditava-se, inerente à sua natureza, que consistia na sua pouca ou falta de inteligência, ou seja, inepta e inapta para o pragmatismo da vida.

Por outro lado, também, há na história, a figura de outra rainha, Elizabeth I que restaurou a situação monetária na Inglaterra⁷. Esmerou-se em zelar pela qualidade física do dinheiro, introduzindo, de modo

3 HANS, Marie-Françoise. *As mulheres e o dinheiro: história de uma conquista*. Tradução de Rosa Freire Aguiar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 11 - “A esposa era menos uma companheira desse senhor do que o objeto de uma de suas opções. Chegava mesmo a ser um objeto que dois senhores podiam repassar um ao outro, amigavelmente: Catão de Útica (93-46 a.C.), modelo de todas as virtudes, emprestou sua mulher a um amigo e voltou a unir-se a ela mais tarde, reabsorvendo com a volta dela uma herança imensa; um certo Nero “noivou” sua esposa Lúvia para o futuro imperador Augusto”. (VEYNE, Paul. *Sexo e poder em Roma (Sexe et pouvoir à Rome)*. Tradução: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 195).

4 Mercadoria: A mercadoria é, na expressão dos economistas ingleses, ‘uma coisa qualquer, necessária, útil ou agradável para a vida’, objeto de necessidades humanas, meio de vida no sentido amplo da palavra. Esse modo de ser da mercadoria como valor de uso coincide com sua existência palpável. (MARX, Karl. *Do Capital*. Livro Primeiro, Primeira Parte. Introdução de Jacob Gorender. Tradução de Edgard Malagodi... [et al]. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (*Os Economistas*), p. 31).

5 BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. Tradução de Telma Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1996, p. 25.

6 “O feminino guarda, no entanto, uma ambivalência irredutível vinda das condições de sua construção ideológica e social. O homem é unidade, o masculino, unívoco. A mulher é ao mesmo tempo Eva e Maria, pecadora e redentora, megera conjugal e dama cortesã. Dentre estas facetas, o feminino não escolhe, justapõe. Assim ele se furta obstinadamente a buscar sua natureza própria, que depende do espiritual, miseravelmente medido, e do corporal, no qual foi logo encerrado.” (LE GOFF, Jacques e SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval – Dictionnaire raisonné de l'Occident Médiéval* | coordenação Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt; coordenador da tradução Hilário Franco Júnior. Editora EDUSC – v.2, Bauru, São Paulo, 2006, p. 149).

7 PILAGALLO, Oscar. *A aventura do dinheiro: uma crônica da história milenar da moeda*. São Paulo: Publifolha, 2009, p. 83.

experimental, a moeda feita a máquina com ranhura na borda, cuja regularidade de acabamento permitia a identificação das peças limadas, o que dificultava a fraude, até, então, uma prática habitual e rotineira. Além disso, tornou a Inglaterra uma potência política e comercial, sem precedentes.

Não se pode olvidar, ademais, para registro etimológico, que a padroeira do estado Romano era a deusa Juno Moneta que, em seu templo, cunhavam-se, com sua estampa e representação, as moedas de prata, denominada *denário*. Um símbolo feminino que deu origem a palavra moeda⁸.

De outro modo, ninguém indagava, contudo, que o dinheiro, seja como fonte e reserva de valor, indicador monetário ou unidade de conta ou mesmo meio de troca tornou-se, em sua definição tradicional, também um delimitador de conduta de toda humanidade, por constituir meio e fim, simultaneamente, e, estar em sua presença, pode desenhar um comportamento moral que, em absoluto, tem relação com uma índole humana e, sim, mais propriamente, com a nossa condição. A condição humana da mortalidade.

O dinheiro é um objeto mítico: indestrutível e cognoscível⁹.

Diante de nossa terminalidade, deparamo-nos com todas as possibilidades que a vida e a existência poderiam ter nos ofertado. Seguramos nossas moedas, como se agarrássemos o tempo, um tempo

8 *MONETA* vem de *monere* que quer dizer “avisar” e “advertir”. Há pelo menos três versões para a origem do nome, todas em homenagem ao zelo da deusa pelos romanos. Uma sustenta que ela os teria alertado para um tremor a tempo de salvá-los. Outra dá conta do grasnar de gansos sagrados que teria denunciado um ataque noturno de gauleses. E uma terceira versão, a única a contemplar um aspecto financeiro, atribui a Juno o conselho que teria garantido o sucesso na guerra contra Pirro. [...] O conselho, pedido diante das dificuldades financeiras de Roma (estamos na década anterior a da cunhagem), foi para que se concentrassem no combate, que dinheiro não faltaria: assim se fez, Pirro viu-se obrigado a voltar à Grécia e a deusa Juno ganhou, em reconhecimento, o título de *Moneta* e o templo no monte Capitolino, centro político, social e religioso da cidade. Construído no século IV a. C., o templo não sobreviveu, mas o sobrenome da divindade, qualquer que tenha sido a lenda ligada a sua mais remota etimologia, perpetuou-se na raiz da palavra latina que designa **moeda**. (PILAGALLO, *idem*, p. 51-52). (grifo nosso).

9 “Jevons, por exemplo, sustentou que um objeto monetário deveria ter, idealmente, cinco características: as de ser portátil, indestrutível, homogêneo, divisível e cognoscível. Os critérios de Jevons poderiam ser úteis para compreender as limitações físicas à possibilidade de certos objetos poderem servir de dinheiro em contextos pré-modernos. Mas não constituíam um guia confiável na distinção entre objetos monetários e não - monetários em geral”. (DODD, Nigel. *A sociologia do dinheiro*. Tradução de Waldívia Marchiori Portinho. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 18).

que imperativamente nos escapa. A avareza¹⁰ é o retrato do rumoroso apego à vida, de modo a controlarmos, segurando-a. Assim, também, no mesmo sentido, para a conduta do perdulário. Parecem opostos, somente os efeitos, porém, não as causas. Georg Simmel¹¹ faz uma reflexão sobre o comportamento do sovina e do dissipador, mais como instâncias associadas do que contrastantes:

Com efeito, para o sovina, as coisas são indiferentes, porque as despojou do seu caráter de fim último. [...] Tais homens para lá do fim, esquecem o meio que, em qualquer altura, o pode tornar novamente alcançável, enquanto o sovina, para lá do meio, esquece o fim, que só àquele confere significado. O esbanjamento, em mais do que uma direção, aparenta-se mais à avareza do que o contraste dos fenômenos parece denunciar. [...] O prazer presente no gastar – prende-se ao momento de despendar o dinheiro por quaisquer objetos; o encanto desse momento encobre, no perdulário, a avaliação objetiva quer do dinheiro, quer dos objetos. [...] Ora, para o avarento, elava-se a fim aprazível derivado da posse do objeto. O dinheiro, para este, dificilmente é menos essencial do que para aquele, só que não na forma do ter, antes na do gastar.

Nada disso seria indiferente às mulheres.

Com a única diferença de que as mulheres eram ou foram, durante muito tempo, expressão e objeto de valor, justificada, igualmente, ora por sua energia vital e procriadora; ora por sua condição social como ente menor e ordinário¹²; servindo, ademais, como ornamento e adorno, em coexistência, com a função de gestora do espaço privado.

10 “Em Dante, os avarentos são punidos ao lado dos pródigos, ou seja, daqueles que desperdiçam sua fortuna. No quarto círculo, ambos empurram pedras em caminhos opostos e se insultam. Uma entidade greco-romana, Pluto (o deus da riqueza) grita na entrada: ‘Pape Satàn, pape Satàn aleppe’. O significado desta frase nunca foi definido claramente. As almas castigadas no Quarto Círculo não tiveram o cuidado devido com as riquezas. Os avarentos pensaram demais nela; os pródigos pensaram pouco. (...) Não se pode servir a Deus e ao dinheiro.” (KARNAL, Leandro. *Pecar e Perdoar: Deus e o homem na história*. 2 ed. – Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017, p. 115).

11 SIMMEL, Georg. *Psicologia do dinheiro e outros ensaios*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2015, p. 81.

12 “[...] Isto nos leva ao problema da cidadania feminina. As mulheres nascidas nas casas atenienses do período clássico não podem ser consideradas cidadãs no sentido estritamente institucional do termo. Havia obstáculos e proibições efetivas no que diz respeito a possíveis intervenções em atividades políticas institucionalizadas da *polis*. O máximo a que se chega nesse campo são as referências a um interesse possível das mulheres naquilo que seus maridos decidiam nas assembleias”. (FUNARI, Pedro Paulo; FEITOSA, Lourdes Conde *et al.* (Org.). *Amor, desejo e poder na Antiguidade: relações de gênero e representações do feminino*. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 117).

Desse modo, assim como o dinheiro, a mulher representava-se como bem¹³ (coisa) e não como sujeito das relações econômicas.

Isto teria um reflexo devastador para a mulher contemporânea.

Este espelhamento da mulher como bem a ser possuído e limpo pelo dinheiro tem sua narração inusitada em Karl Marx¹⁴ da obra *Timão de Atenas*, de William Shakespeare:

As qualidades do dinheiro são minhas – [de] seu possuidor – qualidades e forças essenciais. O que eu sou e consigo não é determinado de modo algum, portanto, pela minha individualidade. Sou feio, mas posso comprar para mim a mais bela mulher. Portanto, não sou feio, pois o efeito da fealdade, sua força repelente, é anulado pelo dinheiro. Eu sou – segundo minha individualidade – coxo, mas o dinheiro me proporciona vinte e quatro pés: não sou, portanto coxo: sou um homem mau, sem honra, sem escrúpulos, sem espírito, mas o dinheiro é honrado e, portanto, também o seu possuidor. O dinheiro é o bem supremo, logo, é bom também o seu possuidor (...).

Desempenhava a mulher, contudo, um papel primordial na economia de subsistência e de troca informal, para reprodução da força de trabalho durante toda a Antiguidade até a Revolução Industrial, não apenas na Inglaterra, mas onde quer que as unidades fabris se instalassem, para produção manufaturada, em oposição à economia artesanal e doméstica. Esta reprodução da força de trabalho refere-se à subsistência, à economia privada, responsabilidade da mulher para conservação e sustento da família¹⁵.

De acordo com a descrição do *Mercado*, por Jack Weatherford¹⁶, salvo nas comunidades mulçumanas, em que todas as atividades públicas são desempenhadas pelo homem, ou seja, são masculinas, as mulheres operam e gerenciam os mercados por todo o oeste africano. “As mulheres carregam os produtos para o mercado e do mercado e negociam a compra e venda”. Nesse sentido, afirma o autor, que o estilo de interação do mercado

13 BEM é tudo aquilo que é útil às pessoas. Coisa para o Direito é todo bem econômico, dotado de existência autônoma, e capaz de ser subordinado ao domínio das pessoas. (SERPA LOPES, Miguel Maria de. Curso de Direito Civil. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1989, v I, p. 332-333).

14 Shakespeare *apud* Marx, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 159.

15 Explicação sobre produção e reprodução da força de trabalho está descrita na obra *Salário, Preço e Lucro* de Karl Marx. Tradução de Leandro Konder. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (*Os Economistas*), p. 163.

16 WEATHERFORD, Jack McIver. *A história do dinheiro: do arenito ao cyberspace*. Tradução June Camargo. São Paulo: Negócio Editora, 2000, p. 3.

é feminino e baseia-se enormemente em laços duradouros de parentesco, amizade e conhecimento pessoal, umas das outras.

Uma descrição que, com efeito, insere a mulher em um cenário econômico real e público, de protagonista nas relações de troca, e não como coadjuvante adstrita ao ambiente doméstico, dentro do qual sempre atuou.

Este deslocamento do espaço privado ao espaço público vai determinar o trânsito da mulher para o domínio de suas relações econômicas, contudo, não significou nem conhecimento de como fazê-lo ou de que, de fato, poderia fazê-lo, com iguais condições, aos dos homens.

Diga-se. As mulheres são provedoras, muito embora, esta fisionomia tenha sido toldada por contextos históricos e culturais, como as colocadas aqui, pontualmente, de modo ilustrativo, para traduzir sua condição. Marie- Françoise Hans¹⁷ faz a seguinte descrição da postura feminina no séc. XVIII:

[...] No caso das mulheres, o dinheiro arrasta consigo noções em princípio pouco compatíveis, tais como a caridade, a vergonha, a culpabilidade, o pecado e a vaidade. Ora, quem na família exerce com mais frequência a delicada função moralista? A mãe – que ainda ontem era a filha – ou, quando esta não assume suas responsabilidades, a própria futura mulher que, então, cai espontaneamente num emaranhado de contradições morais tão velhas quanto o mundo.

Durante os dois séculos seguintes, a mulher precisa mostrar-se casta e pura para serem viáveis ao matrimônio. Mais, ainda, para muitas famílias, de origem ou burguesa ou aristocrática, tornar-se-ia necessário, além disso, vir acompanhadas de um dote¹⁸, sem o qual permaneceriam solteiras, sem profissão e empobrecidas¹⁹. Não se olvidando, nesse ínterim, que o

17 *Idem*, p. 111.

18 “Não era segredo, nem mesmo para os defensores da tradição, que o sistema do dote se prestava a abusos. Por isso, as famílias não tinham escrúpulos de fazer investigações confidenciais, inspecionar saldos bancários, empregar agências matrimoniais ou até mesmo agências de detetives para descobrir se uma herdeira presuntiva tinha de fato o futuro que se acreditava, ou se o negócio do pretendente era tão sólido quanto ele dizia. [...] Claramente, essa instituição simbolizava a dependência da mulher em relação aos recursos alheios, seu papel passivo na qualidade de parte do botim conquistado pelo guerreiro triunfante. O dote participava de um sistema de poder dos homens sobre as mulheres. Um homem que conquistasse uma mulher da maneira tradicional casava-se com uma garantia financeira visível, fosse ela desinteressada ou não, uma fonte de dinheiro e de conexões”. (*GUY, Peter. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud*. Tradução de Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 115). (grifo nosso).

19 “Na casa de um desses terríveis juízes que eu conhecia, vejo chegar uma moça agradável, vestida com muita simplicidade, com um rosto doce e bom, já cansado e sem muito viço. Ela

casamento é uma questão econômica, quando não política, de alianças e conservação de poder. Ora, tal tradição consiste em um paradoxo, a saber, não é possível conciliar uma alma limpa e cândida com dinheiro. Há um confronto entre o terreno e o espiritual; o mundano e o profano. A mulher não pode acomodar-se, percorrendo um caminho entre essas duas jurisdições, sem macular-se, sem se submeter, em contrapartida, a toda ordem de preconceitos.

Indaga-se, ademais, sobre aquelas mulheres que muito embora letradas, não tinham um dote a oferecer. O casamento era o seu destino, obrigando-a a um determinismo social sem o qual poderia trazer-lhe infortúnios insuportáveis sobre o seu próprio sustento e sua existência. A obrigação do matrimônio, como condição para sua sobrevivência na sociedade, compelindo-a impiedosamente, não raramente, a homens abusivos. Melhor sorte não tinha aquela jovem que não casara. Este relato de Jules Michelet²⁰ é elucidativo sobre a mulher solteira, ainda que tivesse formação e estudo, mas já ultrapassado o tempo para encontrar um marido:

A mocinha bem-educada, como se diz, que pode ensinar, torna-se governanta numa família, professora de algumas artes, será que se sai melhor do apuro? Gostaria de poder dizer: sim. Essas situações mais amenas não deixam de acarretar-lhe uma infinidade de possibilidades escabrosas, em suma, uma vida confusa, um destino abortado, por vezes trágico. Tudo é dificuldade para uma mulher sozinha, tudo impasse ou precipício. [...] O pior destino para a mulher é viver sozinha.

Retomemos a ideia anterior, qual seja, a mentalidade feminina sobre o dinheiro.

O dinheiro é sujo, de fato.

Seu tráfego e fluxo contínuo não permitem concessões morais.

Corações ingênuos podem, contudo, ser degenerados. Quando isto acontece, evidentemente, não são mais, os mesmos corações. Este coração

lhe disse, sem preâmbulos, que vinha pedir-lhe um favor, que lhe rogava que ao menos lhe dissesse por que não passava um dia sem a atacar, a abater. Ele respondeu atrevidamente, não que representasse mal, mas era indelicada, que a um primeiro artigo favorável ela deveria ter respondido com um sinal de reconhecimento, com a prova sólida de uma lembrança. ‘Ai de mim! Senhor, sou tão pobre! Não ganho quase nada e devo sustentar minha mãe. _ Pouco me importa! Arranjai um amante... _ Mas não sou bonita. E, aliás sou tão triste!.. Só amam as mulheres alegres..._ Não me fareis acreditar nisso. Sois bonita, senhorita, e é má vontade. Sois orgulhosa, isso de nada vale. Tendes de ser como as outras, tendes de ter um amante’. E não saiu daí.” (MICHELET, Jules. *A Mulher*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereiral. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.32 - *Clássicos*).

20 MICHELET, *idem*, p. 25-26.

cândido deveria ser preservado por uma mulher para manter seu bom nome e sua reputação, embora pudesse custar-lhe a sua saúde física e financeira.

Nessa lógica, uma exposição do contraste, na década de 80, da postura feminina e masculina diante do dinheiro, no casamento, da média classe burguesa, na Europa, na figura de Giuletta que forçou seu namorado a casar-se porque estava grávida, não terminou os estudos e não tinha emprego, por Marie-Françoise Hans²¹:

[...] Antes, Giuletta tem de dar provas. Mesmo se vendo com um orçamento ainda mais apertado, tem de mostrar a Antonio do que é capaz. Assim, o dinheiro será novamente – ufa! – colocado à distância. Poderá fingir que ele na existe. Jamais falará de dinheiro. E azar o de Antonio, que continua a mencioná-lo. É seu papel de homem. Mesmo se ele sempre o assume pelo lado negativo: “é caro demais” é seu refrão favorito. A mulher, por sua vez, deve ser etérea, angelical. “A mulher ideal não fala de dinheiro e não vai ao banheiro. Quando se tem dor de barriga, deve colocar uma música, bem alto”. E fazer amor, pode? É claro. “O amor não é ‘sujo’, mesmo se há perversidade, saímos intactas”.

Nesse sentido, a afirmação de diferentes combinações sobre as atribuições femininas dentro de uma família burguesa do séc. XIX, e uma separação que já existia, há muito, desde a antiguidade, do espaço público e do espaço privado, traduz Peter Guy²², nos exatos termos, como segue:

[...] O homem se situa no mundo feio e impiedoso dos negócios e da política: para ele, gratificar suas ambições e procurar o lucro são coisas tão imperativas quanto satisfazer a paixão afetuosa. A mulher, por sua vez, guardiã do lar e da pureza familiar, tem o tempo e o dever, nada menos que a missão sagrada, de pôr o amor em primeiro lugar.

De qualquer modo, é preciso ponderar que uma vida econômica não se resume a ter um conhecimento de como ganhar dinheiro, mas, igualmente, a como usá-lo, poupá-lo e como multiplicá-lo. São estas facetas, distinguíveis e destacáveis que delimitam a conduta diante dele. Pode ser que muitos homens durante a existência humana até o surgimento do modelo econômico do capitalismo, nos seus primórdios até os dias atuais, tenham sido aqueles que souberam como ganhá-lo, mas, necessariamente, a mulher, forçada ao espaço privado, guardiã da economia doméstica, foi àquela responsável pelo conhecimento de como usá-lo e, de tal modo, a sustentar a si mesma e a toda família, com o mínimo de

21 HANS, *idem*, p. 123.

22 GUY, *idem*, p 55.

privações. Tamanho desempenho requer racionalidade econômica: saber comprar; saber gastar; armazenar, controlar o consumo; priorizar o uso; reduzir despesas; trato e sustento dos serviços (se os tinha), pagar contas e assim por diante. Conduta feminina na gestão e suprimento de sua casa muito pouco valorizada porque, amiúde, não reconhecida como ações econômicas.

Diante das despesas domésticas e da demanda familiar, certamente, guardar algum dinheiro, deveria ser a tarefa mais difícil para uma mulher. Ademais, seria uma conduta a ser ensinada. No livro *Pensamentos sobre a educação das filhas, escrito em 1787*, Mary Wollstonecraft²³, defensora de uma política de ensino formal mais apropriado e de maior qualidade para as mulheres, cujo iletramento não lhes permitia encontrar um modo de subsistência digno que não fosse o casamento, traduz a seguinte reflexão:

Conheço uma criança que o fez, quando muito jovem, senta e chora quando encontra uma pessoa pobre, após ter gasto seu dinheiro com bolos. Isso ocorreu uma ou duas vezes e as lágrimas foram vertidas com adicionais distrações toda vez que ao final resistiu à tentação e economizou o dinheiro. Penso esse um bom método para as garotas terem uma ajuda de custo para as roupas. Uma mãe pode facilmente, sem parecer fazer isso, observar como elas gastam essa mesada e direcioná-las, então. Por esses meios, elas deveriam aprender o valor do dinheiro e seriam obrigadas a planejar. Essa seria uma lição prática de economia, superior a todas as teorias que pudessem ser pensadas.

Há poucas mulheres, com registro na história, que souberam ganhar dinheiro e reproduzi-lo, ou tiveram esta oportunidade. Mais fácil para as herdeiras. Entre elas, a viúva Clicquot²⁴, criadora do processo conhecido como *remuage* para o champanhe e que construiu um império desta bebida. Sua biógrafa a descreve nos seguintes termos:

Aos 40 anos, Barbe-Nicole era uma das mais ricas e famosas empresárias de toda a Europa, e uma das primeiras mulheres de negócios na história a liderar um império comercial internacional. Reconhecendo uma indústria em crise, ela não teve medo de entrar num novo empreendimento e buscar novos mercados quando toda a estrutura social da França, o Ancien Régime, desmoronava e a Europa passava por pânico coletivo. Negociantes mais experientes preferiram esperar a crise passar. A trajetória da Viúva Clicquot tem raízes na pura

23 *Pensamentos sobre a educação de filhas: reflexões acerca da conduta feminina nas mais importantes responsabilidades da vida*. Tradução de Anay Cardoso Miranda e Débora Almeida de Oliveira. Createspace Independent Publishing, 1 edition (2016), p. 62.

24 MAZZEO, Tilar J. *A viúva Clicquot: a história de um império do champanhe e da mulher que o construiu*. Tradução de Angela Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 16-17.

audácia. Arriscando sua independência financeira por um futuro no champanhe, ela mudou a história da vinicultura francesa.

Prossegue:

[...] E abriu novos horizontes para as mulheres no mundo dos negócios. Sem ter plena consciência do que fazia, obrigou as pessoas à sua volta a reconsiderarem os estereótipos de gênero de sua época. Mas a figura pública dessa viúva empreendedora, que recusou o limitado papel doméstico que a sociedade lhe exigia, estava em marcante contraste com a intimidade da mulher. Barbe-Nicole discretamente desafiou as expectativas de sua cultura sobre o que eram as mulheres e o que eram capazes de alcançar. Ao mesmo tempo, em casa e em suas opiniões, era tudo, menos revolucionária.

Não mais difícil é fazer o dinheiro se multiplicar. Fazê-lo crescer, não implica, necessariamente, guardá-lo ou em acumular somas sem fim, muitas vezes, ao contrário e repetidamente, significa fazer investimentos, ou seja, aplicá-lo em algo que renda mais dinheiro. Isto não está relacionado, forçosamente, a uma ideia econômica e calculada, mas a uma postura que demanda um temperamento ousado e, na maioria das vezes, visionário. Investimento é para espíritos dispostos a perder com a intenção de ganhar. Requer um elã, um arroubo, um talento, um ato de fé, enfim.

Não se vê muito este temperamento nas mulheres.

Sobre a Mulher empreendedora, ainda que pontualmente, na verve da viúva Clicquot²⁵:

Se Barbe-Nicole houvesse tentado dirigir uma companhia no século XVIII, ninguém hoje se lembraria da Viúva Clicquot. Nem mesmo no mais aconchegante bistrô campestre não encontrei até hoje ninguém na região que soubesse contar a história da viúva Blanc ou da viúva Robert. Ironicamente, a ascensão do capitalismo e o fim das mulheres burguesas à frente dos negócios familiares vieram de mãos dadas. Como diz um estudioso: “A maioria dos historiadores do Gênero, e mesmo historiadores do comércio, concorda que essas mulheres desapareceram entre o fim do século XVIII e meados do século XIX, derrubadas pelo impacto combinado das diferentes esferas ideológicas e de mudanças estruturais, como a industrialização, o uso do capital extrafamiliar e a ‘revolução administrativa’.” Se Barbe-Nicole se agarrou ao antigo modelo de mulheres na esfera comercial, deve ter lutado muito. Mas não se tornou uma das mais famosas de seu século.

25 MAZZEO, *idem*, p. 162-163.

A viúva Clicquot o tinha. Não sabemos de todas as mulheres anônimas que possuíam um ânimo para os negócios na iniciativa privada. Mas a conheceríamos, certamente, talvez.

Por quê?

Há uma resposta, baseada na observação, empírica. Não comprovada, contudo. Levantando-se o seguinte pressuposto: a mulher transita no espaço privado. É responsável pela subsistência – cotidiana – de toda família, na distribuição de todos os bens, para uso e consumo (imediato), teria sobre si, uma tarefa e um encargo que a impediria de ações arrojadas porque as consequências poderiam ser funestas e assoladoras para os seus e para si, por conseguinte. Como provedora indireta, a segurança é prioridade. Um espírito empreendedor exige um sentido de liberdade, impulso e persistência desmedida que as mulheres não poderiam, outrora, dar-se ao luxo de ter.

Outra hipótese é respondida com um dos fatores essenciais de produção. É preciso ter capital para construir uma companhia, uma empresa ou uma firma. As mulheres que conseguiram superar todas as adversidades, uma educação com base na inferioridade de seu espírito e de suas possibilidades, e que herdavam, logo, tinham um capital, poderiam, portanto, ter sido grandes investidoras e agenciadoras do mercado. No entanto, há uma postura feminina que não pode ser ignorada.

Dentro da formação católica²⁶, o dinheiro era compreendido como um mal, uma fonte de pecado e de vergonha. Muitas mulheres, ainda que herdeiras, não conseguiam manter uma linha de conduta moral conciliatória entre o dinheiro e sua crença. Não era incomum que a administração dessa herança fosse delegada a homens, homens de finanças. Muitos deles,

26 “A ética paternalista cristã e as obrigações que impunha aos abastados com relação aos pobres foram desenvolvidas, de forma mais específica e elaborada, por muitos padres da Igreja posteriores. Os escritos de Clemente de Alexandria encerram uma reflexão razoavelmente importante sobre as atitudes tradicionais da Igreja primitiva. Enfatiza os perigos decorrentes da ganância, do amor às coisas materiais e da aquisição de riquezas. Os homens ricos, segundo ele, tinham uma obrigação especial: deviam encarar as suas riquezas como dádivas de Deus, e utilizá-las com discernimento, em proveito do bem-estar de seus semelhantes. A obra de Clemente, *A salvação do Homem Rico*, foi escrita com a finalidade de libertar os homens ricos do ‘desespero infundado’ a que teriam sido levados pela leitura de determinadas passagens dos Evangelhos, como o de Lucas. [...] O importante, para Clemente, não era a posse de riquezas, e sim o uso que se fazia delas”. HUNT, E.K., HOWARD, J. Sherman. *História do pensamento econômico*. Tradução de Jaime Larry Benchimol. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 16-17. (grifo nosso).

aproveitadores como descreve Zola, no seu romance *O dinheiro* e analisado por Marie-François Hans²⁷:

Ao enviuvar, encontra Saccard, que lhe oferece a administração de sua casa. Intendente modelo, acaba amante do patrão, “sem alegria”, pois ele mexe com enormes quantias desse dinheiro que, para ela, é o mal absoluto: “O dinheiro que corrompia, envenenava, ressecava as almas expulsando a vergonha, a ternura, o amor pelos outros”. E, aos poucos, Caroline começa a perceber em Saccard um fermento de interesse social. Admite que “todo o bem nascia dele, que tanto praticava o mal”. Bastou descobrir este aspecto positivo no temperamento do patrão-amante para mudar de atitude; pôe-se a admirar aquele gênio das finanças, liga-se a ele e lhe confia suas economias na esperança de poder ajudar mais deserdados.

Referida descrição, muito embora baseada na ficção, ressalta um ponto seminal da relação da mulher com as suas finanças, algo que é denominado de *abuso financeiro*, tornando-a ainda mais vulnerável. Sua fragilidade é anterior porque ignora como manejar sua vida financeira por anos de educação baseada na culpa e na vergonha; é posterior porque ao ser fonte de posses está submetida a todo tipo de oportunismo e acredita, por um ideário religioso, pudor e também por incompreensão, que alguém, de certo, um homem, irá salvá-la dessa sujidade e licenciosidade que o dinheiro proporciona.

Ela dirá: O dinheiro é sujo.

Pensariam as mulheres europeias, católicas e aristocratas do séc. XVIII e do séc. XIX.

Fazer referida afirmação, com convicção, seria um modo das mulheres viverem na ilusória ou tola imaginação da imaterialidade, acreditando que negar a existência do dinheiro e tudo que dele tem origem seria uma expiação ou purificação de sua imundície. As mulheres sentem um mal-estar por conhecer o mundano, a materialidade da vida e sua imperiosa necessidade.

Toda a relação com o dinheiro, mesmo para as mulheres, em dias atuais, estaria envolta com a sexualidade?

Pense-se em duas hipóteses sobre o dinheiro, o sexo e a mulher, em séculos precedentes: se, por ventura, a mulher viesse a admitir que apreciase o dinheiro, poder-se-ia sugerir que seria capaz de fazer qualquer coisa para obtê-lo, até mesmo sujeitar-se a situações degradantes que, por

27 HANS, *idem*, p. 114.

consequente, macularia sua integridade moral e a vulgarizaria. Tornar-se-ia, na imagem que teriam dela, alguém voraz e predatória. Deixaria de ser feminina e todas as insígnias que acompanham o conceito: castidade, lhaneza, pureza, bondade, brandura, comedimento e outros, compreendidos como virtudes próprias do gênero. Não se indaga aqui, se a mulher ou mesmo a humanidade possui uma natureza, esta não é a questão. Por outro lado, se reconhecer seu desprezo pelo dinheiro, por qualquer motivo, não importa, torna-se o que se espera dela, contudo, ficará fraca e dependente, despreparada para viver²⁸. Não saberia administrar a família e a si mesma. Não há liberdade quando não se tem renda ou, quando a tem, não se sabe gerenciá-la.

Toda mulher criou um estigma para si, por estabelecer uma relação que se faz entre o dinheiro e a sua sexualidade.

Marie-François Hans²⁹ faz a seguinte colocação e descreve um exemplo trivial, quase banal, mas que, no decorrer de gerações, foi obscurecido:

Uma das melhores provas de que a culpabilidade feminina com respeito ao dinheiro está ligada à sexualidade – ou melhor, à educação que, brutal ou sutilmente, relaciona as duas coisas – são as reações das mulheres convidadas para ir ao restaurante com um homem. Muitas – ainda hoje – pensam que, em troca, terão de fazer amor. Caso contrário, se sentem culpadas. Ora, desde o início dos anos 80, nem todos os homens pulam de alegria diante da ideia de irem para cama. Alguns até mesmo têm medo. Declaram-se dispostos a oferecer um jantar, mas não eles mesmos. As mulheres sabem disso, já que se queixam. Basta percorrer a imprensa feminina dos últimos quatro anos: regularmente soa o alarme: “Onde estão os homens de antigamente? De tanto exigirmos, os assustamos”, “A virilidade é coisa frágil”.

Diante de todas estas circunstâncias pontuadas, o que permanece, curiosamente, é a ausência de reflexão ou de consciência sobre sua condição e seu propósito. Até mesmo nos dias atuais, pode-se indagar a qualquer mulher jovem o que, realmente, querem para suas vidas, poucas saberão dizê-lo com exatidão legítima, sem divagações ou apropriações. A

28 “A meiga Caroline Orville não entende por que seu marido, em plena guerra e separação (1871), lhe passe uma repreensão por causa de uma conta da costureira, única despesa que se permite, pois “faz questão de andar arrumada” – é dever seu. Assim, mesmo generoso, o pai exercer controle e poder.” PERROT, Michelle (org.) *História da Vida Privada: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, vol. 4. Coleção Dirigida por Philippe Ariés e Georges Duby. Tradução de Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 111.

29 HANS, *idem*, p. 117.

maioria, certamente, como suposição, não saberá precisar e suas respostas serão genéricas, como ‘casar-se’, ‘ter filhos’, algo ‘sobre ser feliz’ etc. Muitas, como tantos outros jovens, abraçam os sonhos de outros e acreditam que são seus, esses sonhos, genuinamente. Outros apenas se deixam levar. Saber o que se quer é pressuposto para uma vida financeira hígida, uma vez que se pode fazer um planejamento, estabelecendo-se metas e sendo possível criar receitas, assim como identificar como se deve empregá-la, na condução correta de seu dinheiro, para a vida.

Saber o que se quer exige autoconhecimento³⁰.

No fundo, as mulheres desconhecem sobre si mesmas. Todas as mudanças sobre sua atuação como mão - de - obra, como agente econômico, tanto para produção de bens ou serviços ou como consumidora, somente a colocou em um redemoinho de relações econômicas que a tornou incapaz de reconhecer e de lidar, com racionalidade. Deixando-a ainda mais vulnerável, quando pensa, enganosamente (ou o autoengano) de que conquistou sua emancipação. O pior é que vende este discurso como uma façanha vitoriosa. Nada poderia ser tão nocivo.

Não há nada de melhor na mulher do que há nos homens. O caráter e a elevação moral são próprios do indivíduo e não de um gênero. Então, as mulheres não são nem inferiores, iguais, e nem superiores aos homens, apenas são dessemelhantes, como todos nós, tanto no âmbito da subjetividade, como de uma categoria ou grupo. A proeza no êxito de alguns direitos reconhecidos a tornaram mais protegida de possíveis abusos e fidedignos ultrajes, contudo, não a afastaram das escolhas que fazem por insensatez, ignorância ou ingenuidade. Retirar da mulher o compromisso por suas próprias escolhas é retirar dela a possibilidade de amadurecimento porque é mais fácil transferir a culpa de seu infortúnio ou desventura. Não é sua responsabilidade, atualmente, no ocidente - sem cogitar sobre situações culturais ou religiosas, peculiares, em alguns países - decidir sobre a maternidade? Decidir se vai casar com um homem violento, uma vez que já tinha indícios sobre a conduta de seu futuro marido? Permanecer em um casamento infeliz que, por causa da prole, já é incapaz de se desvencilhar? Por precisar trabalhar triplicado para sustentar a sua família? Por não ter controle de seus gastos e de sua receita? São desculpas. Porque enfrentar que são suas, estas decisões é olhar-se. É enfrentar-se e assumir a condução de

30 “Sentimentos dolorosos são prolongados além de seu curso natural para gratificar nosso desejo de parecer heroínas, e nos enganamos assim como enganamos os outros”. (WOLLSTONECRAFT, *idem*, p. 44).

sua vida a partir de seu próprio juízo e não de um determinismo inexorável e inclemente, exterior à sua vontade.

Para a mulher contemporânea que vive em países mais liberais, não há escusas.

São capazes de estudar, controlar a natalidade, planejar uma família, decidir sobre viver sozinha ou casar-se com seu eleito; escolher um ofício e um emprego, construir sua vida, sem intervenções e sem interdições culturais ou religiosas. As decisões sobre sua vida e seu modo de viver cabem a si mesma e não a outrem. Esquivar-se desta responsabilidade é uma infâmia.

Então, por que as mulheres ainda não sabem tomar conta de si mesmas? Qual seu mérito e seu demérito?

Talvez, por suposto, não obstante, a mulher tenha sido inserida no mercado e nas relações econômicas, dentro do modelo da Livre Iniciativa, que vende o discurso de sua independência financeira, ela, não por causa disso, mas como efeito disso, não conquistou sua autonomia. Autonomia é mais ampla porque diz respeito à Moral.

Falta-lhe autonomia, portanto.

Assumindo a conduta autônoma, criaria a oportunidade de abandonar a condição de objeto. Superaria a circunstância que circunscreveu gerações de mulheres submetidas a todo tipo de limitações: desde o uso inadequado de seu corpo até a ausência ou restrição na participação política, relevante, na criação legislativa. Não se esconderia mais em uma história desdita, portanto.

A mulher contemporânea ocidental, contudo, desconsidera que, hoje, precisa ser sujeito. Necessita ter consciência de si mesma, porque liberdade não lhe falta. Simplesmente, não sabe fazer uso dela. Parece um bólido desgovernado, a mercê de suas paixões e de suas vontades, às vezes, mais infantis, por isto subserviente e, de modo desarrazoado, lança-se ao consumo irrefletido. Ainda não identificou o seu centro. E fica a procura, ainda, do ideal de cinderela, que algum homem irá salvá-la, do esforço que só cabe a si mesma. Tem pavor da solidão, além disso. A independência financeira, para algumas, traz o cenário de que devem permanecer sozinhas, sem opção. Trazendo, em contrapartida, outro tipo de submissão, a saber, sustentam um amante ou um pretenso marido; ou um casamento já, há muito, falido; subjugando-se a outros tipos de transgressões referentes à sua renda e ao seu empenho no trabalho.

Em face deste medo, a mulher tem duas atuações, ambas desagradáveis e frustrantes: uma, retira a virilidade de seu amante ou de seu marido porque entende, a despeito de não compreender (de modo consciente) que, se tem o domínio de seu dinheiro, tem o domínio das relações de poder, ainda que o exerça (o poder) no estrito ambiente familiar e de sua intimidade; duas, coloca-se como vítima - porquanto provedora - em face de uma inexistente presença masculina (como idealiza) que lhe dê o afã sexual e a autoridade que procura na figura de um homem. Em vista disso, em uma ou em outra circunstância, trocamos dinheiro por afeição e companhia. Ambas as situações a encerram na jaula da solidão, de qualquer modo.

Em uma reflexão singela, poderia afirmar, sem arrependimento, que a mulher é o único animal que faz questão de perder a liberdade. Até mesmo, promove sua servidão.

Sobre a autonomia³¹, então.

Consiste em um esforço moral de autoconhecimento, que não cabe somente para a mulher, mas para toda humanidade.

Mesmo que todos tenham as leis mais fundamentais da moralidade escritas em seus corações ou em suas consciências, muitas pessoas precisam ser instruídas por alguma autoridade adequada sobre o que é moralmente requerido³². A autonomia diz respeito a uma competência moral³³, a saber, uma racionalidade para enxergar-se e mover-se para agir de maneira adequada, independentemente, da possibilidade de qualquer ameaça de punição ou oferta de recompensa.

31 **Autonomia:** termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a todo desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. A Autonomia é contraposta por Kant à *heteronomia* pela qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Também os ideais morais de felicidade ou da perfeição supõem a *heteronomia* da vontade, supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua e própria. “A lei moral não exprime nada mais do que a Autonomia da razão pura e prática, isto é, da liberdade”. (ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução e revisão de Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982, p. 93).

32 SCHNEEWIND, J. B. *A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna*. Tradução de Magda França Lopes. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2005, p. 30.

33 “O domínio sobre nosso temperamento é, verdadeiramente, tarefa de uma vida, mas, certamente, seria de grande auxílio se fôssemos colocados no caminho certo bem cedo. Assim sendo, quando a razão ganhar forças haverá montanhas de lixo a remover ou, talvez, ela precisará empregar todo o seu poder para justificar os erros da insensatez e das paixões. No entanto, não haverá necessidade de se ir fundo para extirpá-los”. (WOLLSTONECRAFT, *idem*, p. 35).

A ética move a humanidade entre as paixões e os desejos. O movimento de nossas ações e os princípios que regulam estas ações possui, por conseguinte, uma dimensão valorativa e normativa. Se por um lado, valores e normas são externos e, outrossim, anteriores a nós, definidos pela tradição e pela sociedade; por outro lado, somos, igualmente, capazes de criar novos valores e normas. Minha liberdade constitui um poder fundamental, qual seja, ser sujeito de todas as minhas experiências. Para tanto é preciso ter amor-próprio³⁴.

Assim, ao afirmar que falta na mulher autonomia, de modo geral, quer-se dizer que lhe falta amor – próprio. Não há superioridade em seus pensamentos, quando se nega a um autoconhecimento ou a um conhecimento de seus propósitos. Então, pode tomar decisões desordenadas sobre a sua vida e que vai afetar a vida de outras pessoas, por consequência. Ora, somente uma mulher pode parir, até o momento. E a partir disso, constituir - isso para toda humanidade - um núcleo social que se denomina família. Sem o devido uso da razão pode fazê-lo somente por um instinto ou simples obediência a um suposto encargo (ou chamado, talvez) biológico e cultural que, considera, como uma função de sua natureza. Suas ações, por conseguinte, terão um impacto infausto sobre si e sobre todos que dela dependem. Tornando-a impotente.

Ora, sem autonomia, não há autogoverno.

Nenhuma mulher sem consciência de si será capaz de ter consciência do outro.

O que estas considerações têm haver com as finanças?

O resultado é que se as mulheres (nós) não olharem para si mesmas e enxergarem quem são, de fato, e o que poderão ser genuinamente, estarão, continuamente, sabotando a si mesmas, a seus filhos, e a todos que estão em seu entorno, em uma escala progressiva e aritmética. Estará sempre em *déficit*, sempre no vermelho. Todo seu dinheiro vai para a educação dos filhos que, provavelmente, embora não admita, talvez, não os tivesse tido. Assim, também, na satisfação dos desejos (de consumo) desses mesmos filhos. Por quê? Porque sente culpa em estar trabalhando e não lhes dando o devido desvelo e diligência. Ao mesmo tempo, enlouqueceria se tivesse que

34 O interesse próprio é mais que isso. É um estímulo necessário à atividade, que a benevolência sozinha não proporciona. E a atividade, ainda que egoisticamente motivada, produz bens que beneficiam outras pessoas. Por isso, “amor-próprio” é realmente tão necessário para o bem geral quanto a benevolência. (HUTCHESON *apud* SCHNEEWIND, J. B. *A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna*. Tradução de Magda França Lopes. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2005, p. 371).

cuidar deles em tempo integral. Seus recursos se escoam com o pagamento de empregados e manutenção da casa, no dispêndio de produtos e serviços que lhes trazem uma satisfação emocional extenuada e de todo modo, efêmera e fugaz. Há sempre uma incessante busca de compensação afetiva em suas relações de consumo, baseadas, frequentemente, não sempre, na sua sexualidade, uma vez que o marido, namorado ou amante não possui nenhum vigor ou o perdeu – isto se tiver alguma presença masculina em suas vidas - de mais a mais, depara-se com uma solidão que as assombra.

Cada produto é consolo, refrigerio para uma demanda que vai além do mercado. As mulheres mais pobres, certamente, pioraram sua circunstância, aumentando uma quantidade de filhos que nem mesmo podem sustentar, transitando em um analfabetismo financeiro³⁵, insuperável. Há ainda, aquelas que permanecem no contexto familiar tradicional, dependentes, financeiramente, de seus maridos ou que abraçam atividades, inseridas na economia informal, de pequena escala e sem nenhuma capacitação, portanto, com uma rentabilidade reduzida e pouco lucrativa.

Por fim, o que se propõe a partir desta ideia de autonomia é que a mulher se torne senhora de si, tendo soberania sobre suas decisões, quer sejam financeiras ou não. Há uma radiação nisso. Para tanto é preciso olhar-se. Entender-se e procurar, de modo autêntico, o que quer para sua vida e sair em busca das possibilidades, com um compromisso sincero e verdadeiro, para o seu aperfeiçoamento.

35 BUSSINGER, Eliana. *As leis do dinheiro para mulheres: como nossas mães nunca mais*. Rio de janeiro: Elsevier, 2005, p. 94.

Gêneros, educação e direitos em debate reúne reflexões que articulam diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e sociais sobre questões fundamentais da contemporaneidade. Originada das discussões promovidas pelo Projeto Laços – Direitos Sexuais, Reprodutivos e Proteção Integral da Maternidade, a coletânea aproxima pesquisadores, profissionais e pessoas envolvidas com a prática social, estabelecendo um diálogo entre universidade, escola e sociedade. Os capítulos abordam identidades de gênero, diversidade, inclusão, políticas públicas, práticas pedagógicas, direitos humanos e formas de enfrentamento às desigualdades e discriminações. Ao evidenciar como relações sociais, culturais, históricas e institucionais atravessam os processos educativos, a obra compreende a educação como espaço de formação crítica, promoção da cidadania e reconhecimento da pluralidade humana. Mais do que apresentar resultados de pesquisas, esta coletânea convida à reflexão e à transformação. Seus textos ampliam perspectivas e reafirmam o compromisso ético com a dignidade humana, a equidade e a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

