

MULHERES NA UNIVERSIDADE:

ROMPENDO BARREIRAS E
CONSTRUINDO IGUALDADE

ORGANIZADORAS

Fernanda Marques de Queiroz
Fernanda Abreu de Oliveira
Maria Ilidiana Diniz



MULHERES NA UNIVERSIDADE:

ROMPENDO BARREIRAS E
CONSTRUINDO IGUALDADE

ORGA
NIZA
DORAS

Fernanda Marques de Queiroz
Fernanda Abreu de Oliveira
Maria Ilidiana Diniz



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern – Eduern

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - Eduern

Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Diagramação e capa:

Bruna Ricarte Andrade

Revisão:

Isa Vitória Duarte de Oliveira

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Mulheres na universidade: rompendo barreiras e construindo igualdade-Vol.II [recurso eletrônico] / Organizadoras: Fernanda Marques de Queiroz, Fernanda Abreu de Oliveira, Maria Ilidiana Diniz. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2025.

146f. – (Coleção Nísia Floresta - mulher cientista: cinquentenário do Dia Internacional da Mulher)

Livro digital no formato PDF
ISBN: 978-85-7621-568-4

1. Mulheres. 2. Universidade. 3. Feminismo. 4. Cartografia Social. I. Queiroz, Fernanda Marques de. II. Oliveira, Fernanda Abreu de. III. Diniz, Maria Ilidiana. IV. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. V. Título.

UERN/BC

CDD305.4

Bibliotecária: Fernanda Andréa Siqueira de Souza CRB15/537

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
-------------------	---

CAPÍTULO 01

OS DESAFIOS AO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: REFLEXOS DAS DESIGUALDADES DE RAÇA, CLASSE E GÊNERO.....	9
--	---

CAPÍTULO 02

AS VIOLÊNCIAS SEXUAIS E SEXISTAS COMO DESAFIOS À EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO.....	38
---	----

CAPÍTULO 03

MULHERES, GÊNERO, EDUCAÇÃO E DIREITOS: EXPERIÊNCIAS JUSFEMINISTAS.....	68
--	----

CAPÍTULO 04

ARTE E FEMINISMOS COMO METODOLOGIA PARA REFLETIR NA UNIVERSIDADE	102
--	-----

CAPÍTULO 05

DE FILHAS TALENTOSAS E AMIGAS INTELIGENTES A COMPUTADORAS HUMANAS E CIENTISTAS: MULHERES, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA COMPUTAÇÃO	122
--	-----

APRESENTAÇÃO

Eu dizia às amigas: é a nossa vez de rir. Nossa vez de escrever. Escrever? Sim. É a maneira mais íntima de investir, a mais potente, a mais econômica, o suplemento mais mágico, o mais democrático. Papel, imaginação e decolar.

Hélène Cixous

Sim, é a nossa vez de escrever e, com isso, nos valer desse suplemento cuja mágica democrática, íntima e potente - para nos valer da adjetivação de Cixous - foi por muito e ainda o é por vezes negada às mulheres, assim como a outros grupos vulnerabilizados pela desigualdade social, econômica, política e cultural; esta desigualdade, que expressa clara ou implicitamente, mas sempre de forma estrutural, assola mais de 50% (cinquenta por cento) da população do mundo quando se fala delas.

Compomos a presente obra inspirada no legado de Nísia Floresta, uma das pioneiras do feminismo no Brasil, e seu papel fundamental na educação das mulheres no século XIX, cuja perspectiva foi acreditar que a educação era a chave para a emancipação feminina, forjando uma luta incansável para promover o acesso das mulheres ao conhecimento.

Como escritora, Nísia escreveu obras importantes que abordavam a condição da mulher na sociedade e defendia a igualdade de direitos. Seu legado é incontestado até hoje, pois inspirou gerações de mulheres a buscarem educação, autonomia e liberdade, contribuindo para a transformação social e a luta por direitos iguais no Brasil, incluindo a pauta abolicionista. Através de suas ideias e ações, Nísia Floresta deixou uma marca indelével na história da educação feminina no país e nos move a seguir seus ideais em busca de um espaço plural, livre de violências, opressões, machismo, sexismo e misoginia.

Ter um livro escrito apenas por mulheres, por si só, é um ato assertivo de superação e subversão. Um gesto que se afirma por sobre um elenco de fatores e condicionantes nem sempre visibilizados, mas persistentes. Equivale a dizer nossos - também nossos - os espaços, científicos, acadêmicos, laborais, tão facilmente construídos e afirmados à margem das nossas existências, ainda que sempre às custas delas.

Há um sem par de contradições que perpassam as vidas das mulheres quando se trata de ciência, conhecimento e Universidade. E, entre nós, as organizadoras e autoras desta obra, não é diferente. Oriundas dos mais variados espaços do saber acadêmico, a forma como a condição das mulheres na sociedade nos alcança também é diversa, não há meio de nos dizer iguais, mesmo diante dos elos que fortalecem a necessidade de uma busca comum por igualdade. E isso não só importa, como também simboliza a força da nossa fala comum.

Se é relevante ter um livro escrito apenas por mulheres, ter um livro escrito por elas e sobre elas a partir de óticas que se abeberaram dos conhecimentos produzidos em várias áreas do saber/fazer humano é um manifesto; e, como tal, não é uma fala escrita isolada: é uma expressão pública de princípios, intentos e objetivos comuns que se propõe a influenciar e mobilizar, visando promover mudanças que tenham como horizonte romper com as estruturas de poder que alimentam a violência contra as mulheres, o machismo, o sexismo, a misoginia e chamar a atenção para questões cruciais à compreensão das mulheres e de suas vidas, dentro e fora da Universidade, mas a partir da ação desta - Universidade - sobre o mundo.

Assim, os capítulos que seguem são escritos por elas e tratam delas e de outras mulheres cuja relação com a ciência, com o conhecimento e com a Universidade, assim como com os demais espaços que se lhes são apresentados a partir desta, é um fator determinante em suas vidas. Pretendemos, com esta abordagem, relacionar estas duas grandes categorias e expressões da realidade humana - Mulheres e Universidade - de forma a enfatizar como elas desenvolveram ou poderão desenvolver uma simbiose teórica e prática capaz de as transformar mutuamente.

As mulheres importam para a Universidade. E a Universidade importa para as Mulheres, numa interconexão caleidoscópica, humana e repleta de caminhos e possibilidades.

Com esta relação em mente, o primeiro capítulo da obra - intitulado “Os Desafios ao Acesso e Permanência de Estudantes Negras na Universidade Pública: reflexos das desigualdades de raça, classe e gênero” - aborda as barreiras enfrentadas por estudantes negras para acessar e permanecer na universidade pública. A análise das desigualdades sociais, raciais e de gênero revela como essas dimensões se entrelaçam, perpetuando discriminações e dificultando a trajetória acadêmica dessas mulheres.

Em seu capítulo dois - intitulado “As Violências Sexuais e Sexistas como Desafios à Educação das Mulheres no Espaço Universitário” -, são discutidas as diversas formas de violência sexual e sexista que ocorrem no ambiente universitário. O texto explora como essas violências impactam a permanência das mulheres na educação superior e destaca a necessidade de políticas públicas para combater essas desigualdades

Já o capítulo três - intitulado “Mulheres, Gênero, Educação e Direitos: Relatos de Experiências Jusfeministas” - apresenta relatos de experiências vividas na disciplina “Neoliberalismo, Feminismo e Decolonialidade” do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR. A abordagem metodológica feminista e a análise crítica das condições das mulheres no contexto educacional são os principais focos deste texto.

O capítulo quatro - designado “Arte e Feminismos como metodologia para refletir na Universidade” -, aborda a insurgência de corpos marginalizados, especialmente travestis e mulheres transgêneras, e como eles enfrentam barreiras naturais e artificiais, incluindo o direito e suas categorias de exclusão.

Por fim, o capítulo intitulado “De filhas talentosas e amigas inteligentes a computadoradoras humanas e cientistas: mulheres, suas contribuições e desafios na Ciência da Computação” explora a trajetória e as contribuições das mulheres na área da computação, abordando a diminuição da participação feminina na computação ao longo das décadas, influenciada por fatores socioculturais e estruturais, assim como enfatizando a necessidade de políticas públicas para a reversão de tal quadro no âmbito tecnológico.

As escritoras são mulheres, educadoras, pesquisadoras comprometidas com as teorias e práticas acadêmicas que visam transformar as realidades desiguais que visibilizam e, como tais, acreditam que este escrito é o início relevante de um projeto maior, cuja continuidade futura há de fortalecer os seus compromissos com o aprofundamento da compreensão acerca das desigualdades enfrentadas pelas mulheres na academia e fora dela.

Esperamos que este livro possa contribuir não apenas iluminando as trajetórias e desafios enfrentados por mulheres no ambiente universitário, mas também celebrando suas conquistas e resistências. Ao longo das páginas, somos convidadas a refletir sobre os desafios da inclusão e da igualdade de gênero e raça nas instituições de ensino superior. As histórias aqui contadas nos inspiram a continuar lutando por um espaço mais igualitário e representativo, no qual todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. Que obra possibilite um chamado à ação, motivando mulheres a se unirem na construção de um espaço que fomente igualdade e rompa com discriminações, preconceitos e violências.

CAPÍTULO 01

OS DESAFIOS AO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: REFLEXOS DAS DESIGUALDADES DE RAÇA, CLASSE E GÊNERO

Fernanda Marques de Queiroz

A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial não são temas que afetam apenas e tão exclusivamente as populações negras. Perdemos todos quando discursos populistas põem em questão a beleza e a força da diversidade que faz parte da nossa própria história. Quem sai diminuída é também nossa democracia, bem como o pacto construído durante a Nova República. Aliás, enquanto persistir o racismo, não podemos falar em democracia consolidada (Schwarcz, 2019, p.39).

1. INTRODUÇÃO

A análise das desigualdades sociais perpassa necessariamente pela compreensão do processo de estratificação social e seus mecanismos de produção e reprodução. Assim sendo, as dimensões de raça, classe e gênero se configuram como relações sociais chave na hierarquização das posições que os sujeitos ocupam nessa estratificação. É nesse sentido que as desvantagens historicamente observadas penetram a estrutura de classes de modo a atualizar discriminações e manter “segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas” (González, 1988, p. 73).

A presença reduzida de estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro nos últimos anos tem ocupado um espaço cada vez mais expressivo nas discussões das agendas de políticas públicas, dos movimentos sociais e da academia. Em particular, a presença das mulheres negras nas universidades públicas brasileiras tem sido uma temática de estudos e debates constantes.

Desde a conquista do direito à educação superior, as mulheres têm desempenhado um papel fundamental no ensino superior brasileiro. No entanto, a trajetória dessas mulheres não é isenta de desafios, especialmente quando se trata das jornadas extensivas e intensivas que muitas enfrentam materializadas no trabalho doméstico não remunerado, no trabalho remunerado e nos estudos acadêmicos.

Este artigo busca refletir sobre a inserção e permanência de estudantes negras na universidade pública brasileira, destacando os desafios que enfrentam e as conquistas alcançadas ao longo do tempo.

Desde o período colonial, a sociedade brasileira teve suas estruturas alicerçadas sobre a escravidão, o patriarcado e as desigualdades socioeconômicas. Se estabelecia desde então um sistema que privilegia, em todos os âmbitos da vida, homens brancos e marginalizava a população negra, em especial as mulheres.

Sendo o Brasil, a época da colonização, uma sociedade escravista, a população negra e os povos originários foram colocados a serviço do homem branco, fosse para atender demandas braçais, sexuais, reprodutivas ou de mera lascívia de seus donos.

O sistema patriarcal exila mulheres no âmbito doméstico e à subserviência masculina, independente da raça. As brancas saíam da casa dos seus pais unicamente para a casa dos seus maridos e, se fossem negras, eram mercadoria de troca e venda, utensílio doméstico, máquinas de reproduzir novos escravizados e atender os desejos sexuais de seus senhores mediante estupro.

Mesmo após a dita “abolição”, a população negra seguiu excluída e a margem da sociedade, já que muito embora estivessem “livres”, não possuíam sequer *status* de ser humano. De acordo com Silva (2011, p.78), “o negro continua sendo visto e tratado de forma marginal, pois quando deixa de ser a mão de obra gratuita dá-se preferência à mão de obra paga do imigrante europeu numa tentativa de embranquecimento do país”.

As mulheres negras, por sua vez, viam-se atravessadas por dois flagelos - a cor de sua pele e seu sexo/gênero, sendo duplamente excluídas, enquanto escravas, eram objetos, enquanto mulheres “livres”, ocupavam o mesmo lugar.

Em se tratando do acesso à educação superior, as mulheres não negras alcançaram este local em 1879, contudo, o mesmo não ocorreu com as mulheres negras. Ao contrário, não há registros que possam informar especificamente quando estas puderam acessar este nível de ensino.

Muito embora não se possa demarcar exatamente a inserção das mulheres negras no ensino superior, é preciso dizer que ocorreu mediante incontáveis lutas e entraves que persistem até a atualidade, reflexo de uma história de exploração, escravismo e discriminação muitas vezes naturalmente aceitos que marcam fortemente a constituição de nossa sociedade.

Nessa perspectiva, ao debater o acesso e a permanência das mulheres negras nas universidades públicas brasileiras, trazemos à luz a formação sócio histórica brasileira, para compreendermos os espaços e os sujeitos que ocupam, sendo, portanto, imprescindível refletirmos de maneira crítica, as desigualdades de raça, classe e gênero que emolduram o Brasil, desde sua égide até os dias atuais.

A imbricação das relações de raça, classe e gênero é desafiadora para as mulheres negras, à medida que as políticas de ação afirmativas visam a expansão do acesso à universidade, contudo, elas ainda são confrontadas diariamente com realidades que ultrapassam o âmbito da universidade, barreiras que dificultam, limitam e sobrecarregam esses sujeitos de diferentes formas.

Assim, faz-se necessária uma análise mais aprofundada das políticas públicas e das práticas institucionais que possam contribuir no acesso e na permanência das mulheres negras na universidade.

2. FORMAÇÃO SÓCIO HISTÓRICA BRASILEIRA: EXPRESSÕES DO RACISMO E SEXISMO SOBRE AS CONDIÇÕES DE VIDA, TRABALHO E INSERÇÃO DE ESTUDANTES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR

O racismo perpetua estereótipos (servis e sexuais) sobre as mulheres negras e reitera as condições precárias de acesso a bens, serviços e direitos na sociedade. Os rebatimentos históricos se explicitam nas condições atuais do mercado de trabalho para as mulheres negras, assim como nas expressões da questão social¹ sobre seu cotidiano.

A condição de vulnerabilidade social das mulheres negras é, aqui, compreendida como um conjunto de indicadores que expressam posições desvantajosas de acesso a direitos sociais fundamentais, os quais expõem mais frequentemente a parcela da população negra e feminina a trabalhos precarizados

1 Definida, segundo Yamamoto e Carvalho (2014, p.84), como sendo “as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.”

e de baixos *status* social, remontando ao período escravista e ao processo de substituição da força de trabalho escravizada pela assalariada.

Nossa formação sócio histórica - econômica se alicerça em um processo excludente de emergência de uma sociedade de classes baseada na ideologia patriarcal e racista que norteou princípios fundamentais para a elaboração das normas e leis.

Historicamente, os caminhos percorridos pela educação superior no Brasil são atravessados por contextos socioeconômicos, tornando-se notório que, desde as suas primeiras formulações, tratava-se de um espaço destinado a poucos, visando privilegiar as elites sociais (Carneiro & Bridi, 2020). No Brasil Colônia, surgem as primeiras experiências de ensino superior no país, ministradas por religiosos, sob a direção dos Jesuítas, limitadas aos cursos de filosofia e teologia, colocados à serviço da metrópole.

Segundo Rodrigues (2011, p. 45), “[...] só com a vinda da família imperial portuguesa são criados os primeiros cursos de engenharia, medicina, direito e agronomia”. Esta iniciativa teve como objetivo formar burocratas para o Estado e especialistas para a produção, iniciando a formação de profissionais liberais, filhos de fazendeiros que integravam a elite do poder (Roubião, 2013).

Esse sistema deixava à margem brancos livres e pobres por não terem recursos para pagar os professores quando o Estado não o fazia, negros livres, escravizados e mestiços, sustentado no discurso de que negro é uma raça inferior, propensa ao vício, ao crime e inimigos do progresso (Roubião, 2013). Logo, o investimento em educação seria um desperdício. Aliados do ambiente educacional, uma massa expressiva de negros foi submetida a trabalhos braçais e precarizados, ficando distantes da educação básica e, conseqüentemente, do Ensino Superior (Christillino, 2015).

O fim da escravização dos negros no Brasil não significou a garantia de políticas que os integrassem socialmente ao novo regime de organização de trabalho e educação. Todas as instituições e entidades se isentaram de quaisquer responsabilidades de manutenção e segurança dos libertos (Fernandes, 1965). Até os dias atuais, perduram marcas desse sistema, uma vez que poucos são as/os negras/os nas universidades.

No começo da década de 1990, os movimentos negros, juntos a outros movimentos sociais, se articularam para pressionar o Estado por políticas inclusivas desse segmento na Universidade. Dentre as ações e reivindicações, destaca-se a luta pela implementação de políticas públicas afirmativas, visando ao acesso de estudantes negros/as e egressos/as de escolas públicas ao ensino superior.

Contudo, somente por volta do ano 2000 é que as discussões sobre as políticas de ação afirmativas se espraiam no Brasil. Vale salientar que essas políticas foram criadas nos Estados Unidos da América na década de 1960, visando diminuir e amenizar as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros.

As discriminações contra as mulheres negras se constituem numa das práticas mais antigas utilizadas pelo sistema patriarcal/racista para exercer o poder sobre as mulheres. Numa sociedade patriarcal como a nossa, o exercício da autoridade dos homens sobre as mulheres se faz de diversas maneiras, visando ao controle dos nossos corpos, da nossa sexualidade, da nossa autonomia e da nossa inserção na sociedade, sendo “[...] um elemento comum utilizado para a manutenção desse controle e atinge as mulheres em todo o mundo, cerceando nosso direito de ir e vir, de existência plena e liberdade [...]” (Teixeira, 2016, p.17).

Para Saffioti (2004), a divisão da sociedade em classes, marcadamente desiguais quanto às oportunidades de ascender socialmente, representa outra fonte de dominação. Nesse sentido, a autora acrescenta que o patriarcado não se resume tão somente a um sistema de dominação moldado pela ideologia machista, ele é também um sistema de exploração. Assim, segundo Saffioti (1987, p.50), “enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico”.

O conceito de patriarcado perpassa a concepção das feministas materialistas francesas desde 1970; bem como dos feminismos classistas no Brasil desde 1965 e do feminismo negro nos Estados Unidos desde 1970, se constituindo assim, num sistema que se mantém atual e que nomeia a formação social

na qual o poder é assegurado aos homens, sendo assim sinônimo de complexos arranjos sistêmicos de dominação masculina e de opressão das mulheres.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre o acesso e a permanência das mulheres negras no ensino superior público no Brasil, somos rapidamente remetidos às políticas de ações afirmativas e a forma como estas visam amenizar a realidade que atravessa o cotidiano de determinados indivíduos. Como bem pontua Santos *et al* (2022), as desigualdades, sejam estas materiais ou substanciais, se acumularam historicamente sobre essas minorias. É, portanto, relevante que mencionemos que para estar na universidade não basta apenas que se assista aulas, e até para assistir aulas é necessário viabilizar meios e condições, como destacado por Reis (2012, p.5 *apud* Santos *et al*, 2022, p.231)

[...]são necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lancha, pagar o transporte etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes, etc. Daí, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas² de existência na Universidade, a Permanência Simbólica.

É preciso, ainda, que reflitamos acerca da implementação de políticas de assistência estudantil, expressas em serviços implementados pelo Estado que objetivam superar as desigualdades de acesso e permanência de estudantes durante o processo acadêmico, ocorrendo por meio de benefícios sociais e acompanhamento dos/as mesmos/as.

Dessa forma, tal acesso é permeado por dificuldades e sobrecargas que estão imbricadas com o racismo estrutural e, é importante considerar que se trata de um contingente invisibilizado e cercado de estereótipos. Sua inferiorização se desenvolve a partir de um contexto onde assumem relevância caracte-

2 A permanência material é “referente aos provimentos de recursos materiais mínimos para a sobrevivência” e o simbólico “trata basicamente das relações que são travadas no âmbito acadêmico e como isso pode afetar a sua trajetória na universidade” (COSTA, 2017, *apud* Santos *et al*, 2022, p.232)

rísticas como cor da pele, classe e sexo/gênero, que vão fundamentar sistemas de hierarquização social.

Carneiro (2011) ressalta a inferioridade social estabelecida pelo racismo na população negra em geral e, particularmente, das mulheres negras. A cor da pele e/ou fenótipo se torna obstáculo central para esses sujeitos ingressarem e permanecerem nas instituições, inclusive naquelas pertencentes à realidade educacional pública e privada do Brasil. Isso se dá, sobretudo, no ensino superior, de forma a manter e condicionar a estrutura e a atuação do Estado, suas instituições e as políticas públicas, produzindo e reproduzindo uma hierarquia racial na qual negros e negras devem ser mantidos na base dessa pirâmide (Amorim *et al.*, 2020; Góis, 2008).

Assim, não é possível compreender a formação da sociedade brasileira em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e jurídicos, sem a análise da questão racial, de gênero e de classe, conformando o que Saffioti (2004) denomina de “nó imbricado”.

Segundo Almeida (2018), ao discorrer sobre o racismo, este não se trata de uma forma de preconceito que ocorre apenas no âmbito interpessoal, mas uma questão estrutural pautada em hierarquizações se constituindo num um processo político, porque depende de poder político para manter o seu processo de discriminação que é sistêmico e influencia toda a organização da sociedade, se não, sua prática não atingiria grupos sociais inteiros, ou seja, existem sujeitos alvo, sendo a possibilidade da prática discriminatória inversa - racismo reverso³ absolutamente equivocada.

O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão. Até os dias atuais, vemos que o racismo é uma marca e flagelo ainda bastante recorrente. A sociedade colonizadora, bem como a que se constituiu posteriormente “acomodou-se” a exploração dos povos não brancos, sendo, em primeiro momento, um massacre dos povos originários e, posteriormente, a exploração desenfreada dos/as escravizados/as, que arrancados/as à força de sua terra natal foram trazidos/as para servir aos senhores brancos em terras brasileiras.

3 É um conceito que descreve supostos atos de discriminação e preconceito perpetrados por minorias raciais ou grupos étnicos historicamente oprimidos contra indivíduos pertencentes à maioria racial ou grupos étnicos historicamente dominantes, expressão de um projeto político antinegro e antidemocrático em curso em nosso país (Almeida, 2018).

Encoberto pelo denominado “mito da democracia racial”, o racismo brasileiro é, como bem pontua Lélia Gonzáles (1984) “vergonha para si mesmo” e, de acordo com Almeida (2019, p.22), trata-se de uma “forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem”.

O racismo tem caráter sistêmico, não apresenta-se unicamente como um ou vários atos de discriminação, mas privilégio e subalternidade, se diferem e distribuem de acordo com a raça a qual pertença determinado indivíduo, e estes se reproduzem nos vários âmbitos da vida (político, econômico, social, da educação, da saúde, dentre outros). Ainda segundo Almeida (2019), o racismo está relacionado com a segregação racial, que trata-se da divisão espacial de raças em localidades específicas. Tal afirmação responde a indagação feita por Gonzáles (1984, p.238) “Por que será que se tem ‘o preconceito de não ter preconceito’ e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados?”.

As particularidades do processo de desenvolvimento do capitalismo e da colonização que conformam a realidade brasileira forjaram o racismo mediante a escravidão. Portanto, o racismo de hoje no Brasil não é só resquício de um passado escravocrata, que deixou marcas e possuem raízes profundas, o racismo é uma engrenagem que fundamenta as estruturas do capitalismo

Fundamentadas nesta compreensão, podemos afirmar que patriarcado e racismo construíram um lugar diferenciado de inferioridade para as mulheres negras, tendo elas que trilhar muitos desafios para serem vistas como sujeitos plenos.

A atuação do feminismo negro na articulação dessas pautas tem sido primordial para proporcionar avanços, ainda que insuficientes, para reduzir significativamente a desigualdade social que separa as mulheres negras dos demais segmentos da população. O movimento de mulheres negras brasileiro já lutava contra as opressões que sofre a comunidade negra, em específico contra o racismo e sexismo que atravessam as mulheres negras, denunciando as discriminações sofridas e exigindo transformações políticas. Neste aspecto, o Movimento de Favelas, formado pelo subproletariado urbano diferindo da formação do movimento negro que constitui-se principalmente da classe média, é central nas reivindicações por melhores condições de vida da comunidade negra pauperizada. Sendo as favelas e periferias territórios ocupados majoritariamente por pessoas negras, o Movimento de Favelas expressa resistência frente às subordinações impostas pelas classes dominantes (Gonzalez, 2018).

Vale destacar que as diferenças econômicas e sociais permanecem gritantes. Tais desigualdades, reproduzidas por gerações e gerações, não ocorrem apenas pela transmissão intergeracional dos preconceitos e das discriminações, mas também pela persistência de opressão racial e de gênero. Desigualdades estas que se materializam em diversas formas de discriminação, em que as mulheres, sobretudo as negras, têm sido submetidas, seja nos espaços públicos ou privados, a violências domésticas e familiares.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base em dados de 2019, mais da metade dos brasileiros era composta de pretos ou pardos, ou seja, 56,10%. As desigualdades podem ser observadas em diversas estatísticas, porém, elas ficam mais evidentes quando se trata da mulher negra que está na base da pirâmide social, enquanto as mulheres brancas recebem 75% da renda média dos homens brancos, as negras, apenas 43%. A taxa de desemprego entre mulheres negras é de 16,6%. Entre brancas, 11%. Em relação às mulheres brancas, as pretas ou pardas são mais pobres, têm menos oportunidade e têm pouca perspectiva de mobilidade social. Essa realidade ficou mais visível no contexto pandêmico da Covid-19, que descortinou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e no mundo.

A população negra brasileira sofre as consequências do racismo, permanecendo nas classes sociais mais pobres e com condições mais precárias na pirâmide social. As condições indignas de vida persistem ao decorrer dos anos, evidenciando o racismo silencioso e não declarado. A marginalização dessa população tem relação com a narrativa de vida de cada indivíduo, ou seja, com as condições históricas de inserção social, somadas às condições de moradia, escolaridade, renda, saúde, localização geográfica e autoconceito positivo ou negativo, que são elementos que determinam o acesso a bens e serviços.

Tais desigualdades se expressam a partir da ausência de políticas públicas e de acesso a serviços básicos, como saneamento e saúde, que rebatem diretamente na vida dos/as mais pobres. No Brasil permeou, durante o final do século XIX e início do século XX, mediante a imigração europeia, uma política oficial de “embraquecimento” da população, de uma sociedade miscigenada como política genocida da população negra, conforme mostram documentos e pesquisas oficiais (Ribeiro, 2020).

Para compreendermos essa realidade, ressaltamos que o denominado “pacto de branquitude”, formulado por Bento (2022), se constitui num pacto silencioso e implícito que visa manter e reproduzir privilégios raciais e, dessa forma, assegurar a soberania e a supremacia branca da sociedade.

Tal pacto assegura e normaliza vantagens de uma raça sobre a outra, a exemplo, podemos mencionar o acesso a uma educação de melhor qualidade impactando sua ascensão profissional. O silenciamento coletivo e a negação do racismo que estrutura nossa sociedade são, ainda, perpetuadores desse pacto que beneficia brancos e retoma as amarras de outrora para negros/as.

No que diz respeito à esfera da educação, dados da PNAD (2020, p.2) registraram que “no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%”. A pesquisa registrou, ainda, que entre 2016 e 2019 houve um aumento de pessoas pretas e pardas no sistema educacional. Entretanto, esse número é mínimo se comparado a pessoas não negras.

Quando tratamos da questão da evasão escolar entre os 14 e 29 anos, tem-se que 27,3% são pessoas brancas e 71,7% pessoas pretas ou pardas (PNAD, 2020, p.10). Quanto ao ensino superior, a PNAD (2020, p.9) aponta que entre 18 a 24 anos 37,9% da população nacional branca estava estudando, sendo 29,7% no ensino superior, em se tratando na população negra ou parda, temos 28,8% estudando, mas apenas 16,1% estão no ensino superior.

No Brasil, quando se trata do acesso da população negra à educação, é pertinente mencionar que desde o período escravista esta população foi deixada à margem, sendo o ensino um privilégio de brancos da classe média alta, como destaca Oliveira (2016, p.3): “No período colonial a educação é destinada aos grupos dominantes para formar os filhos dos que detêm o poder”.

A Constituição Federal de 1894⁴ garantiu a educação primária como direito inviolável a todo cidadão brasileiro, entretanto, define em seu artigo 6º que - “Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação”, deixando novamente excluído da educação os negros escravizados. Mesmo que de maneira menos explícita, o Brasil seguiu ao longo dos anos deixando a população negra subalternizada tendo como fundamento ideias eugenistas e capacitistas⁵.

4 Disponível em https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1737/constituicao_1824.

5 No final do século XIX, com a república, a presença negra e indígena são consideradas impedimento para a construção da nação, mesmo de parte de alguns abolicionistas e republicanos. Intelectuais brasileiros, presentes nas instituições culturais criadas pelo imperador neste século, ou seja, Museus, Institutos históricos e geográficos e principalmente instituições de ensino superior de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e de direito em Recife e em São Paulo incorporam as teorias europeias e afirmam a inferioridade dos negros e indígenas. (Oliveira, 2016, p.4)

Durante um longo período, os negros e, em maior evidência, as mulheres negras não estiveram presentes nos cursos superiores. Entretanto, é importante lembrar que Enedina Alves Marques⁶ foi a primeira mulher negra a se formar na Universidade de Engenharia Civil no Brasil. É preciso ressaltar ainda que, mesmo sendo professora e trabalhando para pagar sua estadia na casa do construtor Mathias, Enedina realizava trabalhos domésticos. Com uma história de resistência e feitos memoráveis, após seu falecimento, Enedina foi retratada em jornal popular como uma “senhora excêntrica”.

Queiroz (2004, p.74) destaca que:

A criança e o jovem negros são atingidos de maneiras diversas pelo caráter sutilmente racista do sistema de ensino brasileiro. O racismo se expressa, por exemplo, no acesso diferenciado dos segmentos raciais: estão entre os negros as maiores proporções de pessoas não alfabetizadas

Passadas quase duas décadas dessa assertiva, o cenário brasileiro pouco se alterou. É necessário lembrar que as ações afirmativas têm possibilitado uma maior entrada de pessoas negras na universidade, entretanto não têm sido suficientes para garantir sua permanência e conclusão.

6 A história de Enedina é uma exceção, à medida que foi alfabetizada desde jovem porque o patrão de sua mãe, o delegado e major Domingos Nascimento Sobrinho, que para que sua filha tivesse companhia na escola, pagou para que Enedina estudasse. A narrativa da vida de Enedina pode ser lida mais profundamente em: Fernandes, Marina. Quem foi Enedina Alves Marques, a primeira engenheira negra. In. PUCPR. Disponível em: <https://ead.pucpr.br/blog/enedina-alves-marques>.

3. ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS NA UNIVERSIDADE: AÇÕES AFIRMATIVAS, POLÍTICAS DE COTAS E A TENTATIVA DE “REPARAÇÃO HISTÓRICA”

A compreensão das desigualdades sociais e raciais que atravancam as condições de vida e acesso à educação das mulheres negras é fundamental para entender as ações afirmativas como reparação histórica e não como afirmam opositores ser “vitimismo” e “privilégio”. A partir deste entendimento, justifica-se a necessidade de políticas específicas para as pessoas mais aviltadas ao longo do tempo, assim sendo, se estabelece as ações afirmativas ou políticas de discriminação positiva. Munanga (2020, p.117-118) aponta que: “[...] todos os problemas da sociedade são sociais, mas como o social é complexo e diverso, as políticas sociais têm de ser específicas e focadas, não genéricas. É preciso nomear os beneficiados para não deixar margem à indefinição”.

Deste modo, a inserção de pessoas negras nas universidades traz uma manifestação dialética e de mudança sócio histórica na medida em que é a partir de um lugar que antes lhes era negado que se fortalecem lutas antirracistas (Sant’ana, 2006). Destacamos, ainda, que as mulheres negras são atravessadas por expressões de violências resultantes do racismo e sexismo. Mediante a compreensão das desigualdades sociais, pode-se entender a real necessidade das políticas de ações afirmativas, assim como o fortalecimento e ampliação das políticas de permanência com dimensões de gênero e raça. Para tal, retomaremos questões centrais na defesa da importância das ações afirmativas.

As ações afirmativas surgiram na Índia na década de 1940 e chegaram aos EUA no ano de 1965 como forma de atenuar as desigualdades entre negros e não negros/as. No Brasil, foi somente em 1995, com a realização da Marcha Zumbi dos Palmares, que o Estado reconheceu efetivamente a existência da necessidade de ações afirmativas. No momento da marcha, os militantes pelos direitos negros entregaram ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de combate ao racismo, trazendo sugestões de políticas públicas de discriminação positiva, como destaca Moehlecke (2002, p. 205 - 206):

Incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem os programas de promoção da igualdade racial; instalar no âmbito do Ministério do Trabalho, a câmara Permanente de Promoção da Igualdade que deverá se ocupar de diagnósticos e proposições de políticas de igualdade no trabalho; implementar a convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceber bolsas remuneradas a adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para acesso de negros em cursos profissionalizantes, as universidades e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com eles mantenham relações econômicas.

Em 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que viria a acontecer em 2001 em Durban na África do Sul, assumindo a responsabilidade de implementar ações afirmativas nas universidades brasileiras (Passos, 2015).

Apesar de termos uma legislação que possibilita o ingresso de pessoas negras no ensino superior, ainda há uma disparidade entre o número de homens e de mulheres negras, sendo elas 22% em 2013, enquanto os homens eram somente 18%, contudo, em 2019 o percentual de mulheres negras que concluíram o ensino superior era de 21%, enquanto o percentual de mulheres brancas foi de 27%, homens brancos 18% e homens negros 14%, revelando mais uma vez o racismo e sexismo estruturais que marcam a realidade brasileira (Silva, 2021).

Segundo dados do INEP (2023), o número de ingressos na educação superior federal, por meio de ações afirmativas, aumentou 167% em dez anos. O salto se deve, em sua maior parte, à Lei de Cotas promulgada em 2012. Naquele ano, 40.661 alunos ingressaram em cursos de graduação em virtude de políticas dessa natureza. Já o Censo da Educação Superior de 2022, realizado pelo mesmo instituto, revela que 108.616 estudantes usufruíram das cotas somente no último ano – essa edição da pesquisa estatística é a mais recente publicada pelo INEP.

Para compreendermos as ações afirmativas, é preciso desvendarmos as injustiças e desigualdades historicamente vivenciadas por determinados grupos socialmente minoritários que impactam, sobretudo de forma negativa, nas suas condições de vida, desigualdades que persistem até os dias atuais, sobretudo no cotidiano de pessoas negras. Percebe-se, assim, a importância de ações de reparação histórica que buscam o reconhecimento desse impacto negativo e, ainda, a oferta de condições para sua superação.

O termo política de cotas, surge na década de 1960 nos Estados Unidos, onde vivenciava-se um momento de reivindicações democráticas pelos direitos civis - destacamos aqui a atuação do movimento negro nessa luta, que por meio de uma série de manifestações e ações de resistência, buscavam combater a segregação e discriminação racial - primando pela igualdade de oportunidades a todas as pessoas. Como pontua Moehlecke (2002, p. 198), é assim que surge “a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra.” Bergmann (1996, *apud* Moehlecke, 2002, p.199-200) a define:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente de homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo 200 Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Nesse sentido, a política de cotas raciais objetiva viabilizar a entrada das minorias nas universidades, possibilitando, ao menos em tese, que esses

indivíduos consigam chegar ao ensino superior. Entretanto, ela não abarca os incontáveis dilemas e reveses da vida das mulheres negras, como bem destaca Alcântara e Junior (2020, p.139): “Pensar na trajetória de mulheres negras na universidade brasileira significa refletir, automaticamente, nas questões de raça, classe e gênero, que se articulam também nestes espaços”.

É pertinente mencionar que a luta por políticas de ação afirmativas no Brasil que priorizem a inserção de negras/os na universidade não é tão recente quanto a instituição da lei de cotas raciais. Ela surge de lutas que vêm desde a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 e estes já partiam de lutas anteriores voltadas a mesma questão. Entretanto, somente a partir dos anos 2000 é que as políticas começam a ser implementadas de forma mais expressiva.

Vale ressaltar que a aprovação, no ano de 2012, da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “lei de cotas raciais” em universidades, estabelece reservas de vagas em instituições de ensino superior para estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas. A referida Lei requereu que as universidades passassem por um processo de adaptação e organização para futuros processos seletivos, e assim cumprir o disposto em seu primeiro artigo

Art. 1º - As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Brasil, 2012)

Para além do disposto, a Lei de cotas também institui que determinadas vagas sejam reservadas de acordo com a quantidade populacional, segundo o último censo do IBGE realizado no local em que se encontra a instituição (Brasil, 2012).

Contudo, é importante ressaltar que antes mesmo de ser promulgada a referida Lei, em 2004, a Universidade de Brasília, mediante lutas protagonizadas pelo movimento negro, estabeleceu um sistema de cotas próprio em seus pro-

cessos, em que eram reservadas vagas para candidatos autodeclarados negros/as. Sendo, portanto, a primeira instituição federal do Brasil a adotar tal ação, visando a inserção e a diversidade étnico-racial no interior da instituição.

Desde a implementação da Lei de Cotas, em 2012, até os dias atuais, perpetuam discursos meritocráticos e contrários a esta iniciativa, com o argumento de que as cotas privilegiam um grupo em detrimento de outro, desconsiderando o mérito acadêmico. É importante ressaltar que esse discurso desconsidera todas e quaisquer desigualdades históricas e estruturais que marcam a sociedade brasileira. Como bem destaca Alcântara e Junior (2020, p.128) “Partimos da assertiva que as pessoas negras estão colocadas em lugares pré-estabelecidos historicamente, e isso impede a movimentação delas dentro da estrutura social”, essa movimentação está relacionada aos vários âmbitos da vida do indivíduo, para tanto, não se difere em se tratando de educação. Nesse sentido, as ações afirmativas contribuem com a inserção da população negra na universidade, porém, existem inúmeros outros atravessamentos que vêm a dificultar ou impedir que esse ciclo se conclua, principalmente em se tratando de mulheres negras.

Dados da Agência Patrícia Galvão (2023) evidenciam que “houve um pequeno aumento na presença de mulheres negras no Ensino Superior entre 2016 e 2019, passando de 15, 2% para 16, 9%, porém a diferença se compararmos as estudantes brancas é de quase o dobro (29,4%)”. Outro dado impactante diz respeito à conclusão dos cursos. Ao longo do ano de 2012, apenas 6,6% das pessoas negras acima dos 25 anos concluíram o ensino superior, enquanto as pessoas brancas atingiram um percentual de 18,7%.

Em 2019, a diferença entre esses dois grupos continuam similares, sendo 11,1% de pessoas negras concluindo o Ensino Superior, frente a 25% de pessoas brancas. Essa realidade nos mostra que a lei de cotas, assim como as demais ações afirmativas por si só, não modificou substancialmente esta realidade. Faz-se necessário, então, implementar um conjunto de políticas públicas principalmente no que concerne ao entendimento de que as cotas não são, como bem registra a música de Skank, uma “esmola”, mas, na realidade, uma tentativa de reparar uma longa história de exploração e desvantagens de uma parcela

da sociedade deixada à margem, alvo de inúmeras violências e discriminações.

Dados registrados pelo INEP entre os anos de 2014 a 2020 revelam que, muito embora por meio das ações afirmativas, as mulheres negras tenham conseguido adentrar na universidade, é também real que em 2020 o número de mulheres negras não se equipara ao de mulheres brancas em 2014. Dessa forma, vemos que muito embora as ações afirmativas sejam uma possibilidade de mudança da realidade, não são suficientes por si só.

Trazendo alguns dados da inserção no ensino superior, a partir do recorte racial, percebe-se que apenas 5,6% das mulheres negras ingressam no ensino superior após o ensino médio, contra 10,8% de mulheres brancas (Andifes, 2018). Porém, a última pesquisa sobre o perfil discente nas instituições Federais de Ensino Superior (IFES) mostra que as mulheres representam 54,6% dos discentes, mas não apresenta quantas destas mulheres são negras (Andifes; Fonaprace, 2018). Contudo, referente a conclusão, o IBGE aponta que 10,4% de mulheres negras concluem o ensino superior, em contraponto de 23,5% para as mulheres brancas; 20,7% para homens brancos e apenas 7,0% dos homens negros que ingressam no ensino superior concluem (IBGE, 2018).

Cabe destacar, também, que a pesquisa supracitada da Andifes e Fonaprace (2018) considera que atualmente 51,2% das/os discentes são negras/os (pretas/os e pardas/os). Este percentual é comprometido a partir da atual alta no número de denúncias de fraudes em cotas raciais, entretanto, as políticas de ações afirmativas representam grandes mudanças no perfil discente e a possibilidade de inserção das pessoas negras nas IFES.

É preciso refletir ainda sobre a permanência dessas mulheres na universidade, como conseguirão se manter, como conciliar emprego e estudo, sem pensar nas atividades domésticas executadas diariamente, advindas da desigual divisão sexual e racial do trabalho? Portella (2022) também traz alguns dados do INEP que apontam a dificuldade que mulheres negras têm em concluir o ensino superior.

Em 2019, 57% de mulheres e 43% de homens acessaram ao ensino superior. Dessas 57%, 23% eram brancas, 22% negras, 1% amarelas e 11% não declararam. Com relação às concluintes naquele mesmo ano, 60% eram mulhe-

res, 40% eram homens, destas, apenas 21% eram mulheres negras (Inep, 2020). Tais dados revelam não apenas a desigualdade de acesso na universidade, mas principalmente em permanecerem e concluírem sua formação.

Os dados expressam a disparidade enfrentada pelas mulheres negras no acesso e permanência no ensino superior e por consequência seu ingresso no mercado de trabalho. Roza (2021, 23) explicita que:

É importante olhar para avanços, mas sem deixar de reconhecer que são as mulheres negras que ainda enfrentam mais barreiras para se manter na universidade e entrar no mercado de trabalho. Elas seguem sub-representadas nas instituições públicas do país. Do total de mulheres negras que entraram em uma universidade, 16% ingressaram em instituições públicas e 84% em instituições privadas. Os dados são do Censo Escolar mais recente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Já de acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), com base nos dados da Pnad Contínua, a taxa de desocupação das mulheres negras atingiu 19,8% no terceiro trimestre de 2020.

Tal afirmativa nos leva a refletir acerca da realidade dessas mulheres e a forma que o racismo estrutural e institucional demarcam os lugares que serão ocupados por elas na sociedade.

Outro dado que nos chamou atenção é que além do acesso ao ensino superior, obter diplomas de cursos mais ou menos prestigiados traz vantagens no mercado de trabalho. O acesso diferenciado a esses diplomas gera desigualdades entre distintos grupos socioeconômicos (Carvalhoes; Ribeiro, 2019). O Censo da Educação Superior 2020 do INEP revelou que entre as 10 áreas específicas de graduação presencial com o maior número de matrículas, as áreas de Pedagogia e de Enfermagem apresentavam as maiores proporções de pretos e pardos, 47,8 (11,6% de pretos e 36,2% de pardos) e 43,7 (8,5% de pretos e 35,2% de pardos), respectivamente. Por sua vez, Medicina, tradicionalmente uma área mais concorrida e cujos profissionais tendem a receber rendimentos muito superiores à área de Educação, por exemplo, tinha somente 25,0% de

matriculados pretos ou pardos (3,2% de pretos e 21,8% de pardos).

O racismo estrutural, segundo Almeida (2019), trata-se de uma forma de racismo que está enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade e, tal comportamento não está atrelado unicamente a atitude e/ou comportamentos individuais do sujeito, ao contrário, é como o próprio nome enfatiza, algo estrutural e estruturante, na qual se ergue a sociedade brasileira e molda até a atualidade.

Em geral, universidades públicas são reconhecidas por ofertarem um ensino de maior qualidade e mais oportunidade de mobilidade social, entretanto, o acesso limitado das mulheres negras a essas instituições nos faz perceber a existência de barreiras estruturais, que surgem desde as idades iniciais da vida com o acesso desigual à educação básica de qualidade, preconceitos no processo de admissão, permanência e conclusão.

Considerando que historicamente foi construído acerca das mulheres negras um estereótipo servil e hipersexualizado, salientamos que mesmo com as conquistas adquiridas mediante a luta dos movimentos de mulheres negras, a sociedade brasileira ainda impõe a elas um lugar subalternizado e precarizado no mercado de trabalho. Em consequência disto, Henriques (2016) aponta que em muitos casos a inserção das mulheres negras no ensino superior se dá pela escolha do turno noturno para que essas mulheres, especificamente mulheres negras, mães e trabalhadoras, possam conciliar os estudos com o trabalho doméstico e a vida profissional.

É urgente a ampliação de programas de assistência estudantil que visam a diminuição da evasão, assim como medidas que estimulem a permanência desse segmento, a exemplo de auxílio moradia, transporte, alimentação, creche e escola em tempo integral, dentre outros. Entretanto, é preciso pontuar que tais serviços ainda são insuficientes para atender à demanda, dados os constantes cortes de verbas para a educação, bem como também não existe um recorte étnico/racial para a seleção dos/as estudantes contemplados.

Dessa forma, é preciso retomar o pensamento inicial das raízes escravistas que fundamentam nossa sociedade, salientando que desde muito jovens - em média 14 anos - a população negra já trabalha como bem demonstra a

PNAD contínua (2019), sendo assim, é preciso conciliar a impossível missão de trabalhar, estudar, inserir-se nas atividades extras da universidade e, no caso das mulheres, realizar as atividades domésticas e/ou cuidados de outros.

Acerca da realidade de mulheres negras, cabe considerar que estas ainda recebem as menores remunerações e acumulam maior tempo de trabalho de acordo com os estudos (Góis, 2008). Esta lógica social racista e sexista que impõe sobre as mulheres o cuidado com a casa e filhos/as impactam na continuidade acadêmica na medida em que as mulheres exercem jornadas de trabalho intensivas e extensivas. Portanto, além da política de ações afirmativas é preciso pensar na ampliação e articulação das políticas de assistência estudantil, visando garantir não só o acesso, mas também a permanência.

Devido os aspectos do racismo e sexismo que incidem sobre o acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior no Brasil, resultantes de uma construção social desde o Brasil colônia, impondo a elas trabalhos servis e domésticos, como exposto ao longo do artigo, posteriormente, na escravidão, as mulheres negras permaneceram exercendo atividades com estes caracteres servis e domésticos que tolheram sua inserção na educação formal, sendo atualmente a educação uma área na qual as desigualdades sociais se evidenciam de forma ampliada entre pessoas negras e brancas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é amplamente reconhecida como a principal dimensão para acesso às distintas oportunidades nas sociedades democráticas, participando na determinação dos rendimentos do trabalho, do status da ocupação e da mobilidade social. No Brasil, o acesso aos níveis educacionais mais elevados, mais especificamente ao ensino superior, representa um mecanismo importante de manutenção das desigualdades sociais em suas várias dimensões.

Apesar da considerável expansão e democratização do ensino superior brasileiro a partir dos anos 2000, as desigualdades de acesso relacionadas às características socioeconômicas dos estudantes continuam elevadas, implicando desigualdades no mercado de trabalho e restringindo a mobilidade social. A classe social, o gênero e a cor/raça do indivíduo permanecem fatores determinantes para uma melhor ou pior inserção no mercado de trabalho, limitando os efeitos favoráveis da expansão do acesso ao ensino superior para gerar maior igualdade entre as pessoas.

As desigualdades por gênero e cor/raça na educação brasileira têm sido objeto de reflexão nos últimos trinta anos. A literatura tem indicado que as desigualdades no acesso, na progressão e na conclusão para as diferentes etapas da educação básica e do ensino superior são demarcadas também pela cor/raça dos estudantes, indicadores educacionais encontrados para negros estão muito aquém dos observados para brancos. Diferenças importantes entre indicadores educacionais de negros e brancos são observadas desde a primeira etapa do sistema educacional brasileiro, devendo ser estudadas na interação com outros marcadores sociais como sexo, região de moradia, renda e faixa etária.

O racismo e o patriarcado estruturais enraizados nas instituições e práticas sociais perpetuam a discriminação e exclusão de mulheres negras. No âmbito da educação, isso se manifesta mediante políticas e culturas institucionais que frequentemente não reconhecem ou validam a presença destas.

O acesso restrito a recursos educacionais de qualidade desde os anos iniciais da formação (ensino fundamental e médio) perpetua tais desigualdades, que perduram tanto no acesso ao ensino superior como na permanência destas mulheres, refletindo significativamente em suas vidas atuais e futuras.

As políticas de cotas causaram mudanças no cenário universitário no país dominado majoritariamente por pessoas brancas. Contudo, apesar das conquistas alcançadas com a implementação de tais políticas nas universidades públicas, esses recursos ainda são insuficientes para garantir a permanência das mulheres negras no ensino superior. Muitas delas enfrentam desafios financeiros significativos que vão além dos custos básicos, incluindo despesas com alimentação, transporte, moradia e materiais de estudo. As cotas raciais são importantes para promover a diversidade e a inclusão de pessoas que sofreram preconceitos e racismos oriundos do período escravista durante toda a sua vida. As cotas raciais em universidades visam garantir a igualdade de oportunidades para pessoas negras e pardas competir de igual para igual com pessoas brancas uma vaga em universidades.

A necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmas e suas famílias muitas vezes entra em conflito com suas responsabilidades acadêmicas, aumentando o risco de evasão. Embora as bolsas de permanência sejam essenciais, a quantidade e o valor oferecidos frequentemente não são suficientes, perpetuando as barreiras que limitam o pleno desenvolvimento acadêmico e profissional dessas mulheres.

É primordial mencionar ainda os sucessivos cortes de verbas na educação que têm dificultado ainda mais o acesso e a permanência dessas mulheres nas universidades públicas. Esses cortes resultam em reduções de programas de assistência estudantil, bolsas de permanência, e serviços de apoio essenciais, como creches, restaurantes universitários dentre outros. Além disso, a diminuição de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos impacta negativamente na qualidade do ensino e na disponibilidade de vagas. Para as mulheres negras, que já enfrentam desafios significativos devido à intersecção de raça e gênero, a redução dos investimentos em políticas de assistência estudantil criam barreiras adicionais, dificultando a continuidade de seus estudos e limitando suas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

Por fim, do ponto de vista da inclusão de segmentos historicamente excluídos e discriminados da população brasileira (pretos e pardos, mulheres), pode-se afirmar que espaços importantes foram conquistados. Porém as distâncias ainda são significativas. Sua mensuração e seu detalhamento auxiliam a compreendê-las e subsidiar as decisões políticas para enfrentá-las. Precisar quanto e em que aspectos essa distância foi alterada pelas políticas de ação afirmativa e outros fatores socioeconômicos é um caminho a ser trilhado, o que demanda estudos para seu desvelamento.

A real democratização do ensino superior público se faz quando as mulheres negras ingressam e concluem seus cursos de graduação. Deste modo, pensar a reestruturação da universidade pública e da política de assistência estudantil perpassa o tensionamento do racismo e sexismo como fenômenos sociais estruturantes, assim como fortalecimento da luta antirracista e antissexista.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Presença de mulheres negras cresce nas universidades, mas diferença para estudantes brancas é de quase o dobro.** Agência Patrícia Galvão, 2023. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/presenca-de-mulheres-negras-cresce-nas-universidades-mas-diferenca-para-estudantes-brancas-e-de-quase-o-dobro/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

AMORIM, S. G., Martins, S., LEITE JUNIOR, J. D., & Farias, M. N. “**Asfixias sociais**” da população negra e questões para a **Terapia Ocupacional**. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional, 4(5), 719-733, 2020.

ANDIFES e FONAPRACE (2018). **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018.** Disponível em : Acesso em: 22/03/2025

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius (Org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 51-70. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4671529/mod_resource/content/0/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf. Acesso em: 04.jun.2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O Pacto da branquitude**. São Paulo. Companhia das Letras. 2022.

BEZERRA, Nathalia. **Mulher e universidade: a longa e difícil luta contra a Invisibilidade**. FECLESC-UECE. 2010. Disponível em: https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/bitstream/123456789/806/1/Mulher%20e%20universidade_a%20longa%20e%20dif%3%adcil%20luta%20contra%20a%20invisibilidade%20-%202010.pdf. Acesso em: 21.mai.2024.

BRASIL. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organi-

zação e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. 1968. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil> . Acesso em: 23.mai.2024.

CARNEIRO, L. A. V., & BRIDI, F. R. S. (2020). Políticas Públicas de Ensino Superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 15(1), 146-158. <https://periodicos.felar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12059>. Acesso: 09 jul.2024.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, 2011, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acesso: 11.jul.2024.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. (2019), **Estratificação Horizontal da Educação Superior no Brasil**: Desigualdades de Classe, Gênero e Raça em um Contexto de Expansão Educacional. *Tempo Social* [online], v. 31, n. 1, pp. 195–233. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/135035>. Acesso em: 22/04/2025

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Caderno 06**: Machismo. Série Assistente Social no Combate ao Preconceito. Brasília, DF: CFESS. 2019. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno06-Machismo-Site.pdf>. Acesso em: 21.mai.2024.

CHRISTILLINO, C. L. O homem livre e pobre no Brasil oitocentista. In T. B. Oliveira (Ed.), **Trabalho e trabalhadores no Nordeste**: análises e perspectivas de pesquisas históricas em Alagoas, Pernambuco e Paraíba (pp 57-84). Campina Grande: EDUEPB, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus,1965.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível**: A vitimização de Mulheres no Brasil 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de

Segurança Pública. 4 ed. 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 11.jun.2024.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41. ed., São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Outras formas de trabalho**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722_informativo.pdf. Acesso em: 28.jun.2024.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. V. 1. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-210.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *In*: **Cadernos de Pesquisas**, n.117, p. 197-217, 2002. Disponível em: http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf. Acesso em: 13.jun.2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 1 Kabengele Munanga. 5. ed. rev. amp.; 2. reimp. Belo Horizonte : Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

NIEROTKA, R.L., & TREVISOL, J.V. Desigualdades sociais e elitismo da educação superior brasileira. *In*: Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul [online]. Chapecó: Edi-

tora UFFS, 2019, pp. 13-39. ISBN: 978-65- 5019-009-5. <https://doi.org/10.7476/9786550190071.0002>.

OLIVEIRA, Iolanda de. **O negro no Sistema Educacional Brasileiro**: alguns aspectos históricos e contemporâneos. 2016. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf. Acesso em: 19.jun.2024

RODRIGUES, G. M. Ensino privado: a qualidade e a imagem. In S. S. Colombo & G. M. Rodrigues (Eds.), **Desafios da gestão universitária contemporânea** (pp. 43-58). Porto Alegre: Penso.2011

ROUBIÃO, A. **História da universidade**: genealogia pra um “modelo participativo” Coimbra: Almedina, 2013.

SANT’ANA, Wania. **O impacto político-econômico das ações afirmativas**. In: Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. (Org.) Nilma Lino Gomes. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006

SANTOS, João Paulo Lopes dos; MOREIRA, Núbia Regina. Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais. In. **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**. 2017, Bahia. Anais, Vitória da Conquista - BA. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6935/6735>. Acesso em: 28.jun.2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

SILVA, Simone Rezende da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. In. **Revista Nera** – ano 14, nº. 19, pp.73-89. Presidente Prudente. julho/dezembro de 2011 – ISSN: 1806-6755.

CAPÍTULO 02

AS VIOLÊNCIAS SEXUAIS E SEXISTAS COMO DESAFIOS À EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

Maria Ilidiana Diniz

01 INTRODUÇÃO

O presente ensaio teórico busca colocar em relevo a problemática das violências sexuais e sexistas contra as mulheres com destaque para o assédio sexual praticado nos espaços públicos, especialmente na universidade. Traz como fundamento as relações patriarcais de gênero, buscando analisar algumas mudanças, permanências e desafios que envolvem esse fenômeno. Tais reflexões se justificam pela necessidade de se identificar os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades de gênero nos espaços educacionais e como isso impacta na permanência das mulheres.

Somente a partir do século XIX é que as mulheres começaram a participar do sistema educacional, contudo de forma diferenciada em relação aos homens. Enquanto a estes eram ensinadas noções de geometria e matemática, para as mulheres eram atribuídos os ensinamentos de bordados, costura e cuidados com o lar e a família, reforçando saberes e práticas estereotipadas sobre as mulheres, relegando-as aos espaços da casa, ou seja, ao trabalho reprodutivo⁷ (Bianchetti e Sguissardi, 2017).

No contexto brasileiro, um marco histórico que pode ser considerado como o início de alteração dessa realidade é atribuído à norte-riograndense Nísia Floresta Brasileira Augusta⁸. Segundo Duarte (2020, p. 15), a autora “[...] via a educação como a condição primeira e fundamental para a libertação da mulher, da situação de opressão e de submissão em que se encontrava”. Nísia é considerada uma das precursoras dos ideais feministas no Brasil e na América Latina, autora de importantes obras sobre a mulher, professora e fundadora de colégios para meninas, que muito contribuiu para o avanço da educação feminina em nosso país.

7 Um dos argumentos utilizados pelas instituições educacionais a época para o não acesso das mulheres era que estas deveriam aprender a cuidar de casa, de marido e de seus filhos. O estudo para uma mulher não serviria para nada, pois sua função na sociedade era ser uma boa mãe e esposa.

8 Este nome, melhor, pseudônimo, pertenceu à Dionísia Gonçalves Pinto, nascida em Papari (RN), em 1810, e que, após residir em diversos Estados brasileiros, como Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, mudou-se para o Velho Mundo. Na Europa, durante alguns anos ela viajou por diversos países, como Portugal, Inglaterra, Alemanha, Grécia e Itália, até se fixar na França, e morrer, em 1885, nos arredores de Rouen. Duarte, Constância Lima. Nísia Floresta, Coleção Pensadores, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, São Paulo, 2010.

As primeiras universidades surgiram no contexto do mundo ocidental judaico-cristão na Idade Média (Bianchetti e Sguissardi, 2017), contudo, o ingresso de mulheres nessas instituições é bem mais recente, dado que instrumentos legais as proibiam de frequentar cursos superiores. Suíça e França foram os primeiros países a abolir essa proibição em 1860.

No Brasil, as mulheres só foram autorizadas a frequentar um curso superior no ano de 1879 por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil mediante o Decreto n.º 7247, de 19 de abril de 1879, denominada Reforma Carlos Leôncio de Carvalho. Porém, ainda assim, a matrícula deveria ser feita por seus pais ou maridos.

Vale ressaltar que tal ingresso não se deu sem a luta das mulheres. Com destaque para o papel fundamental de Bertha Lutz, que foi uma das figuras mais significativas do feminismo e da educação no Brasil do século XX, tendo sido uma das primeiras mulheres a ingressar no serviço público federal e defensora dos direitos femininos ao voto e ao ensino superior.

Segundo Martins (2015, p.02), as universidades “originaram-se em territórios sagrados, de algum modo, ligadas ao culto, junto a conventos, mosteiros e mesquitas, considerados territórios invioláveis”, que mesmo com a secularização, o fundamento dessa peculiaridade foi resguardado em defesa da produção e disseminação do conhecimento.

Ao longo da história, a universidade se constituiu num espaço exclusivamente masculino e em nome da chamada “ciência moderna”, várias disciplinas foram utilizadas para justificar a exclusão das mulheres desses espaços de poder, construção de saberes e inovações tecnológicas.

Na época do Iluminismo, a universidade era considerada o *locus* mais elevado de educação e ciência, constituindo-se como um suposto ambiente onde não aconteceriam violências (Almeida; Zanello, 2021). Entretanto, as universidades estão longe de ser um espaço de não violência, sobretudo as praticadas contra as mulheres, indo, desta forma, de encontro aos ideais iluministas de liberdade e igualdade.

No contexto atual, as mulheres são maioria no ensino superior brasileiro, elas correspondem a 59,4% (2,9 milhões). Os números são do Censo da Educação Superior 2023. Ao considerar o total de ingressantes no ensino superior (cerca de 5 milhões)⁹. Na década 2013-2023, o percentual de mulheres matriculadas na educação superior aumentou 138,6% – de 4,2 milhões para cerca de 10 milhões apurados na última edição da pesquisa (INEP,2025).

Todavia, apesar dos expressivos avanços e conquistas no campo da inserção, alguns desafios se apresentam para as mulheres e impactam diretamente na permanência nas universidades, dentre eles, podemos destacar os vinculados à reprodução social, notadamente os relacionados à conciliação com o trabalho do cuidado (crianças; idosos; pessoas com deficiência), afazeres domésticos, dentre outros. Acrescente a isso as violências que ocorrem tanto dentro das salas de aula quanto nos ambientes de convivência universitária (trotes, calouradas, eventos esportivos, etc.). Esses tipos de violências podem ser física, sexual, psicológica ou moral e que se manifestam de diversas formas, como assédio sexual, importunação, *cyberbullying*, *stalker* e outros ataques virtuais.

De modo que os enfrentamentos a esses limitadores do acesso e permanência das mulheres na educação como um todo, e no ensino superior em especial, coloca-se como um desafio a ser enfrentado inicialmente pelo combate às desigualdades de gênero que perpetuam as disparidades no trabalho da reprodução e legitimam as violências. Assim como políticas públicas que garantam salários iguais aos dos homens, creches em tempo integral, revisão dos currículos, dos livros, que venham potencializar uma forma de educação não reprodutora de preconceitos que desvalorizem o papel das mulheres, confinando-as no âmbito doméstico, a trabalhos e carreiras com pouca valorização social.

⁹ Pesquisa divulgada pelo Censo da Educação Superior e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

02. RELAÇÕES PATRIARCAIS DE GÊNERO COMO BASE MATERIAL DAS VIOLÊNCIAS SEXUAIS E SEXISTAS

Assim como tantas outras violências que têm as mulheres como principais sujeitos vitimizados, o assédio sexual tem como base estrutural a cultura patriarcal que legitima o poder masculino, no qual os mesmos têm predominância em funções de liderança, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades e tentam acessar os corpos e desejos das mulheres independente das suas vontades.

Desse modo, ao compreendermos o assédio sexual como uma forma de violência sexual e sexista, o mesmo está ancorado no campo da sexualidade e do poder; isto é, sobre um modelo que valida e legitima relações desiguais entre homens e mulheres em matéria da sexualidade, se constituindo numa expressão exacerbada do machismo e uma das formas mais nefastas e sutis de violação dos direitos das mulheres.

Não há dúvida de que o assédio sexual dirigido às mulheres é uma violência sexista manifestada sob a forma de discriminação deste segmento, expressando, antes de tudo, o “poder do macho”. Pode-se afirmar que a ausência de respeito à liberdade de dispor do próprio corpo, pode ser considerado assédio sexual, já que quando alguém manifesta o desejo sexual no outro de forma abusiva (sem que esta se mostre com a mesma vontade) estaria presente a invasão da individualidade da assediada e a extrapolação do limite que cada ser deve respeitar diante do outro.

Ademais, o enfrentamento dessa problemática requer, a princípio, a ruptura com a lógica patriarcal, aliada a ações conjuntas de diversos setores (educação, saúde, segurança pública, justiça, assistência social, entre outros), construindo alternativas concretas que desconstruam as desigualdades e combatam as discriminações de gênero e a violência contra as mulheres em todas as instâncias da vida social.

O sistema capitalista, baseado nas relações de dominação/exploração de uma classe sobre a outra, estrutura as relações tanto no âmbito da produção

quanto da reprodução social. Para Guillaumin (2014), dois aspectos expressam a apropriação da classe das mulheres pela classe dos homens¹⁰.

Um fato material e um fato ideológico. O primeiro é uma relação de poder (e digo mesmo “relação”, e não “o” poder...): o ato de força permanente que é a apropriação da classe das mulheres pela classe dos homens. O outro é um efeito ideológico: a ideia de “natureza”, esta “natureza” que supostamente explica o que seriam as mulheres (p.31).

Os mecanismos de apropriação das mulheres pela categoria dos homens, segundo Guillaumin (2014, p. 55), são: “a) o mercado de trabalho; b) o confinamento no espaço doméstico; c) a demonstração de força; d) a coação sexual e; e) o arsenal jurídico e o direito consuetudinário”.

Quanto ao mecanismo de demonstração da força, a autora afirma:

A violência física exercida contra as mulheres, que também era, em certo sentido, invisível, na medida em que era considerada como “excesso” individual, psicológico ou circunstancial (como os “excessos” da polícia), é cada vez mais revelada como o que realmente é. Em primeiro lugar, ela não é, em termos quantitativos, excepcional e, acima de tudo, ela é socialmente significativa de uma relação social, ela é uma sanção socializada do direito que os homens se arrogam sobre as mulheres, tal homem sobre tal mulher e igualmente sobre todas as outras mulheres que “não andam direito”. Isso está relacionado ao confinamento no espaço e à coação sexual. (2014, p. 57-58).

Já a coação sexual, sob a forma de estupro dentro ou fora das relações afetivas é, em primeiro lugar, um dos meios de coerção empregados pela classe dos homens para submeter e amedrontar a classe das mulheres, ao mesmo tempo em que é a expressão do direito deles de propriedade sobre elas (Guillaumin, 2014).

10 A autora afirma que as mulheres constituem uma classe apropriada, individualmente, por meio da instituição matrimonial, e coletivamente pela classe dos homens, configurando as relações de “sexagem”.

Para Hartmann (1994, p.256) “o sistema patriarcal se estrutura a partir de um conjunto de relações sociais que tem uma base material na qual há relações hierárquicas entre os homens e uma solidariedade entre eles, que permitem aos mesmos controlarem as mulheres”.

Walby (1991) define patriarcado como um sistema de estruturas e práticas sociais em que os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres, no âmbito das relações sociais e articulado também à dimensão do racismo. A referida autora explicita seis mecanismos que dão sustentação ao patriarcado – o primeiro deles é a exploração do trabalho das mulheres por seus maridos, que a autora denomina de modo de produção patriarcal; as relações patriarcais no âmbito do trabalho remunerado; no Estado; a violência masculina; na sexualidade e relações patriarcais nas instituições culturais.

Tornar as mulheres coisas a serem possuídas é um dos princípios do patriarcado, que se utiliza do poder de um determinado grupo, para instituir uma espécie de “regulação” sobre os corpos femininos nos âmbitos constitucionais, religiosos, culturais, econômicos e políticos. E violências como o assédio sexual, a importunação e os estupros evidenciam o controle do patriarcado sobre esses corpos, tanto na prática em si da violência, quanto nas tentativas de reparação.

Ademais, percorrendo o movimento histórico e os acontecimentos atuais, é possível observar que a violência sexual contra a mulher está visceralmente introjetada nas relações sociais do Brasil, desde os tempos coloniais perpassando diferentes contextos, avanços e retrocessos, mediados por um sistema de dominação e opressão que tenta impor por meio de normatizações diversas o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia feminina.

Assim, as expressões do poder patriarcal se expressam por toda a sociedade, em todos os seus espaços, contaminando também a esfera estatal (Saffioti, 2004).

O predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços

profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social. “A liberdade civil depende do direito patriarcal”. (Saffioti, 2004, p. 57).

As reflexões em torno do poder patriarcal nas estruturas do estado brasileiro ganham contornos cada vez mais contundentes se levarmos em consideração o contexto atual, perpassado por uma verdadeira “cruzada”, diga-se de passagem, de modo bastante equivocado relacionado às discussões sobre gênero, raça/etnia e sexualidades legitimados a partir de supostas ameaças à harmonia da família e da moralidade em razão do avanço de pautas feministas e das minorias sexuais. Expressões machistas, sexistas, LGBTfóbicas, racistas, dentre outras, explicitamente figuram nas práticas e discursos de ódio.

Por conseguinte, as formas como esse projeto político ultraneoliberal reacionário e de retórica conservadora se traduz na prática, puderam ser observados sobejamente nas alterações de diretrizes de direitos humanos quando um representante da extrema-direita acessou o poder no país. Cortes e contingenciamentos dos recursos destinados às políticas públicas para as mulheres e população LGBTQIA+, principalmente a partir das ações do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e das decisões organizacionais da própria presidência do país.

Nessa perspectiva, a lógica patriarcal presente nas declarações e ações do Governo Federal de Jair Bolsonaro (2019-2022) podem ser observadas em algumas notícias destacadas a seguir¹¹.

Foi relançada na Câmara dos Deputados a Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família. Os principais objetivos dessa iniciativa, cujo evento de relançamento contou com a presença da ministra Damares Alves que declarou seu apoio, são aprovar o Estatuto da Família, o Estatuto do Nascituro e a PEC 29/2015. Uma série de retrocessos em matéria de gênero e sexualidade rodeiam os fins da supramencionada Frente Parlamentar. O Estatuto da Família restringiria a definição de núcleo familiar ape-

11 Notícia veiculada em março de 2020.

nas para aqueles constituídos por homem e mulher, reafirmando o regulamento heterossexual; já o Estatuto do Nascituro incorpora a ideia de desestimular os abortos em quaisquer casos, e a PEC nº 29, de 2015, conhecida como PEC da Vida, visa alterar “o art. 5º da Constituição Federal para explicitar que o direito à vida é inviolável desde a concepção” (Proposta de Emenda à Constituição nº 29) (Cunha, 2020, p. 52-53).

Assim, na formação do governo federal, a lógica patriarcal conservadora se espalhou na exaltação de ideias e costumes, a partir do culto à família tradicional, a ideia da mulher na sociedade como mãe e reprodutora, submissa e voltada aos afazeres domésticos, (vide as ideologias reproduzidas que deram sustentação à ideologia de gênero e ao Movimento Escola sem Partido). Exemplos contundentes defendidos por uma parte da sociedade brasileira, do poder judiciário e do legislativo, que legitimam a ofensiva de um discurso conservador e patriarcal de novos governos de direita e extrema-direita no mundo, que longe de enfrentar as desigualdades, buscam se apoiar na ideologia que explica tais desigualdades de forma opressiva e ideologicamente contrária às conquistas e emancipação das mulheres.

Portanto, o recrudescimento do conservadorismo e as expressões patriarcais adensadas nos últimos anos têm acarretado sérias dificuldades para a vida das mulheres no Brasil. Isso fica evidenciado a partir do fortalecimento e difusão desse sistema e nas formas sobre as quais ele vem sistematicamente se contrapondo às lutas dos movimentos feminista, nos números alarmantes de violência contra as mulheres, importunação sexual, assédios sexuais, estupros, criminalização do aborto, além de retrocessos nas conquistas políticas e sociais.

2.1 As relações patriarcais no contexto educacional

Destacamos no corpo deste texto que durante muito tempo a educação no Brasil foi predominantemente acessível somente aos homens, o direito ao acesso à educação pelas mulheres brasileiras, além de vir tardiamente, tinha como perspectiva incentivá-las a se dedicar ao lar e à família. Segundo Saffioti (1976, p.188), no contexto da colonização,

As mulheres eram doutrinadas nas capelas e igrejas, sendo ensinadas a refugiarem-se na religião e a se manterem submissas à Igreja, ao pai e ao marido, cuja autoridade era legitimada e frequentemente reforçada pelos discursos religiosos. A educação jesuítica, portanto, não ofereceu nenhuma possibilidade ou instrumento de libertação para as mulheres, validando assim. (Freire, 2011, 242), “o princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica”.

Ainda de acordo com Saffioti, nos séculos XVI e XVII, em algumas regiões do Brasil, a maioria das mulheres não dominavam nem a língua portuguesa. De modo que, na Colônia, como não havia escolas para meninas, os conventos apareciam como a única possibilidade para as mulheres receberem alguma instrução (Freire, 2011).

De acordo com Freire (2011), no século XVIII, surgiram algumas dessas instituições religiosas, cujos currículos constavam do ensino da leitura e da escrita, da música, do canto, do órgão e dos trabalhos domésticos, visto que as mulheres do referido século viviam num contexto de reclusão, em que a casa era indubitavelmente o espaço de vivência e convivência. E, portanto, a educação era voltada para o casamento, a maternidade e o respeito e obediência aos pais e posteriormente ao marido.

Porém, no início do século XIX, o governo começou a dificultar a instalação de conventos, sugerindo que os já existentes passassem a cuidar da educação das mulheres na condição de educandas e não na condição de freiras, sob a alegação do risco de despovoamento da Colônia. Contudo, inseridas como educandas, as moças acabavam por se entregar à clausura em função da educação religiosa ministrada nestes estabelecimentos. Segundo Saffioti,

A ideia de proporcionar instrução ao sexo feminino esteve presente na Constituição de 1823. Ao projeto que visava declarar benemérito da pátria e condecorar com a ordem imperial do Cruzeiro o cidadão que apresentasse, até o fim de 1823, ‘o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira’ foi acrescentada, por proposta do deputado Maciel da Costa, a expressão ‘de um outro sexo’. As tendências liberais da Constituição de 1823 seriam, entretanto, sufocadas pela dissolução da Assembleia e a Constituição outorgada em março de 1824 pelo Imperador do Brasil menciona apenas: A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (1976, p. 192).

Cabe destacar, nesse sucinto registro histórico, o importante papel da educadora Nísia Floresta Brasileira Augusta, que forjou sua existência na luta contra toda forma de injustiças, discriminações e barbáries dirigidas aos menos favorecidos. Nísia Floresta se tornou a voz do século XIX que questionou a condição das mulheres na sociedade com ênfase em contrapor a retórica em torno da incapacidade das mulheres para as ciências e reafirmando a importância da educação para a valorização social desses sujeitos.

Um dos seus principais legados foi a criação do Colégio Augusto no Rio de Janeiro, um espaço para educação de meninas, no dia 31 de janeiro de 1838.

Esta escola, segundo depoimento de todos os que sobre ela escreveram, trouxe avanços consideráveis para a educação de seu tempo. E, entre as inovações aí reconhecidas, costumam ser lembradas o ensino do latim, do francês, do italiano e do inglês, bem como respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da geografia e da história do país; a prática da educação física; e a limitação do número de alunas por turma como forma de garantir a qualidade do ensino.

Tais questões consistiam realmente em novidades porque os demais colégios femininos enfatizavam principalmente o desenvolvimento de prendas domésticas e se limitavam a um ensino superficial da língua materna e a noções rudimentares das quatro operações. (Duarte, 2020, p. 17)

Assim, conforme assevera Duarte, “desde o início, a educação feminina foi concebida a partir de uma visão romântica, calcada na religião e na moral, necessária para estimular a dignidade e preparar a futura mulher para assumir suas funções de mãe e de esposa junto à família” (2020, p. 20). Ainda de acordo com a autora em tela, tal projeto se distanciava da perspectiva de uma formação intelectualizada, até então, reservada unicamente ao segmento masculino da população. A elas era suficiente o ensino primário e o desenvolvimento das habilidades manuais.

Portanto, as desigualdades de gênero na educação no Brasil são o reflexo de uma complexa teia construída a partir de fatores sociais, culturais e econômicos que historicamente marginalizaram as mulheres e restringiram suas oportunidades. Embora o país tenha avançado em termos de acesso à educação para mulheres nas últimas décadas, conforme alguns dados aqui apresentados, as disparidades ainda persistem em várias áreas. Ademais, conforme apontado, a permanência na educação ainda é um desafio enfrentado por muitas meninas e mulheres. Fatores como a pobreza, a necessidade de trabalho infantil e as obrigações domésticas muitas vezes levam ao abandono escolar. As meninas, em particular, podem ser retiradas da escola para cuidar de irmãos mais novos ou ajudar nas tarefas domésticas, o que compromete sua continuidade nos estudos.

Além do acesso à escola, a qualidade da educação também apresenta desafios. Escolas em áreas urbanas tendem a ter melhores recursos e infraestrutura do que aquelas em regiões rurais ou periféricas, impactando na educação de meninas. Por vezes, a falta de professores/as qualificados/as e de materiais didáticos adequados também trazem impactos na aprendizagem e no desenvolvimento das alunas.

A violência contra a mulher também é uma barreira significativa. Muitas meninas e mulheres enfrentam assédio, importunação sexual, estupros, dentre outros, nos ambientes escolares, o que pode desencorajá-las a frequentar os espaços acadêmicos. Além do que, o medo desses tipos de violências pode levar as famílias a optar por não enviar suas filhas à escola, perpetuando ciclos de exclusão.

A desigualdade de gênero na educação é ainda mais acentuada quando se considera a interseccionalidade, meninas negras, indígenas e pobres frequentemente enfrentam barreiras adicionais que complicam ainda mais seu acesso à educação. De modo que, as desigualdades raciais e socioeconômicas se entrelaçam com as questões de gênero, resultando no aprofundamento da exclusão de milhares de meninas e mulheres na educação.

3. ASSÉDIO SEXUAL

O assédio sexual, no contexto brasileiro, é tipificado como crime, conforme preceitua o Código Penal Brasileiro: “Art. 216 - A. Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função”. Pode-se citar ainda o inciso II, do artigo 5º da Constituição Federal: “[...] ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei” (BRASIL, 1988), tendo em vista que o assédio sexual fere o direito à liberdade sexual do indivíduo.

Nos últimos anos, as denúncias nas mídias sociais, principalmente, jogaram luz sobre um fenômeno que, até pouco tempo, costumava ficar escondido nos intramuros das instituições públicas e privadas, ou mesmo entre os sujeitos que praticavam e sofriam esse tipo de violência. No mundo do entretenimento, as denúncias contra produtores, diretores, atores de cinema e televisão deixaram de ser raros, os abusos começaram a ser expostos à medida que as mulheres se sentiram prontas para quebrar o silêncio e trazer a luz esses casos, expondo um roteiro de dor, tristeza, angústia, solidão, pressões psicológicas, ameaças etc.

Não raro, as vítimas de assédio sexual têm dificuldades de denunciar os abusos por vergonha e medo de sofrer represaria do chefe, do professor, do superior imediato, do colega de trabalho ou mesmo por desconhecimento dos seus direitos.

No Brasil, não existe estatísticas gerais sobre o número de casos, apenas algumas exposições de dados, a exemplo da pesquisa Mulheres 2025, realizada pelo Instituto Cidades Sustentáveis em parceria com o IPEC (Instituto Inteligência de Pesquisa e Consultoria), a qual apontou que 75% das mulheres que moram nas 10 maiores capitais brasileiras já sofreram algum tipo de assédio sexual. A situação é mais crítica em Porto Alegre, com 79%, seguida pelo Rio de Janeiro e Recife, ambas com 77%. Belo Horizonte e Fortaleza ficaram com o menor percentual, de 68%(Ribeiro, 2025).

E a pesquisa “Vivências e demandas das mulheres por segurança no deslocamento”, realizada pelos Institutos Patrícia Galvão e Locomotiva, com apoio da Uber, em 2024, que ouviram mais de 4.000 brasileiras que utilizam diferentes formas de transporte em seu cotidiano. Os dados apontaram que 97% das brasileiras sentem medo de sofrer violência quando se deslocam pela cidade; 80% declaram “sentir muito medo”. Assalto, sequestro, estupro e assédio/importunação sexual são os principais temores das brasileiras quando saem de casa e circulam pela cidade.

O estudo, de abrangência nacional, também destaca resultados de nove capitais: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. Os resultados evidenciam a permanência de um padrão preocupante: a maioria das entrevistadas relatam ter enfrentado situações de violência, como importunação, assédio sexual e até estupro, durante seus deslocamentos pelas cidades (Agência Patrícia Galvão, 2024).

Tais dados expõem um panorama aproximativo, pois sabemos que eles são subnotificados, dado um complexo de fatores que levam as vítimas a silenciarem, seja por vergonha, medo, sensação de impunidade, adoecimentos, necessidade de se manter no emprego (quando o assédio sexual é no local de trabalho), dentre outros.

Com relação à sensação de impunidade, um levantamento realizado pela Controladoria-Geral da União (CGU), divulgado pelo jornal Folha de São Paulo em 04 de julho de 2024, apontou que dois em cada três processos de investigação por assédio sexual na administração pública federal foram concluídos sem penalidade. “Os dados revelam que 65,7% (432) das investigações já finalizadas foram encerradas sem qualquer punição aos acusados. As demais resultaram em advertência (41), suspensão (90) ou demissão (95) do agressor” (Tomazelli, 2022, p.01).

Todos esses dados reforçam, de um lado, a necessidade de visibilidade do assédio sexual e de outro que as instituições, sejam elas públicas ou privadas, necessitam desenvolver políticas internas de enfrentamento e punições mais rígidas para coibir esse tipo de conduta, assim como parte do judiciário que precisa romper urgentemente com seu viés patriarcal, machista e sexista,

compreendendo a gravidade desse tipo de violência e se sensibilizando no enfrentamento dela, pois em muitos casos os crimes de abuso contra mulheres são frequentemente minimizados ou desconsiderados pelo judiciário.

3.1 Assédio sexual contra mulheres nas intuições de ensino superior

A violência sexual pode ser definida como o uso de coação em qualquer ato sexual ou tentativa de obtê-lo, comentários ou investidas sexuais indesejadas e atos direcionados ao tráfico sexual ou voltados contra a sexualidade de uma pessoa¹².

O uso de coação na violência sexual abrange a utilização da força física, intimidação psicológica, chantagem ou demais ameaças por parte do(a) autor(a) da violência. A coação também pode ocorrer quando a vítima não possui condições de dar seu consentimento para o ato sexual; quando, por exemplo, está sob efeito de substâncias psicoativas, embriagada, adormecida ou quando se encontra em um estado no qual está psicologicamente incapaz de entender a situação (Krug EG *et al* (2019 *apud* Pagel *et al*, 2024, p.02).

Importa ressaltar que a violência sexual pode ser cometida por qualquer pessoa, independe da relação com a vítima ou o local em que ocorra. Contudo, todos os dados apontam que as mulheres são os sujeitos mais vitimizados pelas agressões sexuais e os homens os principais assediadores. Posto isso, compreende-se que a violência sexual não pode ser dissociada da perspectiva construída a partir da forma que se estruturam as violências sexistas nas relações patriarcais que legitimam as desigualdades, opressões, dominações e interiorização às mulheres.

12 Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R. Relatório mundial sobre violência e saúde [Internet]. Genebra: World Health Organization; Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em 20 de mar de 2025. <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>

No Brasil, segundo as diferentes denúncias, “detalhes sórdidos variam de norte a sul”. A exemplo dos casos publicizados a partir de um estudo desenvolvido pelos jornalistas Juliana Sayuri, Rodrigo Sicuro do The Intercept Brasil no ano de 2019. Segundo relatos,

três estudantes doparam e estupraram uma aluna de 17 anos durante viagem do Instituto Federal do Piauí ao Tocantins; um aluno abusou de uma estudante de 17 anos durante aula no Centro Universitário São Lucas de Rondônia, em Porto Velho; um professor de química prometeu pontos extras por sexo a 15 alunas do colégio universitário da Universidade Federal do Maranhão; um ex-aluno foi flagrado tentando filmar uma estudante no banheiro do Centro Universitário Estácio da Bahia, em Salvador; um técnico agarrou à força 10 alunas no laboratório de fotografia da Universidade de Brasília; um aluno estuprou outra estudante durante a festa dos calouros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; um professor de história foi acusado de aterrorizar e assediar física e psicologicamente 10 universitárias da Universidade do Estado de Santa Catarina”. Esse é um trecho da matéria intitulada “Abusos no campus: mais de 550 mulheres foram vítimas de violência sexual em universidade desde 2008”.

A problemática das violências sexuais nas universidades vem sendo debatida em vários países. Os Estados Unidos foram um dos primeiros países a realizar estudos sistemáticos sobre o enfrentamento da violência contra as mulheres na universidade, com enfoque na “violência sexual”, sobretudo pela obrigatoriedade legal das universidades que recebem financiamento federal (Maito, 2017).

Os estudos espanhóis e latino-americanos também avançaram, contudo, vale salientar que estes países utilizam a terminologia “violência de gênero”, mas o enfoque é no assédio sexual (Valls-carol, 2009). Tais especificidades são importantes para entender as particularidades das discussões em cada lugar e conhecer a abrangência do fenômeno.

Ademais, as últimas pesquisas dão conta de um cenário ascendente de violências sexuais e sexistas, tanto nos espaços públicos quanto privados. De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações de Segurança Públi-

ca do Ministério da Justiça e Segurança Pública (Sinesp). “O Brasil registrou ao menos 78.463 casos de estupro ao longo de 2024, o que resultou em 214 vítimas por dia. Uma média de nove ocorrências por hora” (Andes, 2025).

Cada vez mais comuns, as ocorrências de cunho sexista são registradas nas mídias¹³ e mostram o tamanho do desrespeito, da banalização e da objetificação dos corpos femininos. Esses casos, além de se caracterizarem como um crime, ao fazer apologia ao estupro, constituem uma violação aos direitos humanos e contribuem para reforçar e perpetuar a violência e discriminação contra mulheres, crianças, jovens e demais grupos vulnerabilizados.

Mesmo com as definições do Código Penal e da Constituição Federal, ainda há dificuldade de se conceituar o que é assédio sexual. Conforme Bezerra e Clipes (2017, p. 72), a categoria “não possui conceito objetivo, sendo que a própria doutrina não apresenta unanimidade quanto a sua definição e suas peculiaridades”.

A doutrina brasileira aponta duas espécies de assédio sexual, o assédio sexual por chantagem e o ambiental ou por intimidação. O primeiro tipo, também conhecido como *quid pro quod*, “ou isto por aquilo”, é um tipo de favor sexual por vantagem. Pamplona Filho (2002, p. 123) explica que o assédio sexual *quid pro quo* é:

[...] uma consequência direta de abuso de uma posição de poder, de que o agente é detentor. Por isso mesmo, a sua verificação se dá, potencialmente, em todas as formas de relações sociais em que há uma discrepância de poder, como por exemplo, o campo educacional (professores x discípulos), esportivo (dirigentes de clubes e treinadores x atletas), hospitalar (médicos e auxiliares x pacientes) e religioso (sacerdotes x fiéis).

13 No ano de 2017, alunos de medicina apareceram em uma foto publicada nas redes sociais vestindo jaleco, com as calças abaixadas até os tornozelos e fazendo um gesto com as mãos, que remetia à genitália feminina. (Arpini, 2017). Em 2025, alunos de medicina, membros da Atlético da Universidade Santa Marcelina posaram para uma foto segurando uma faixa com a frase: “entra porra escorre sangue”. O caso aconteceu antes de uma competição esportiva. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/03/19/entidades-repudiam-foto-de-alunos-de-medicina-direta-apologia-ao-estupro>. Acesso em 18 de mar de 2025.

Esse tipo de assédio no ambiente de trabalho pode vir, por exemplo, por intermédio de oferta de aumento salarial, dias de folga, ou mesmo a permanência no emprego. O autor afirma ainda que isso geralmente ocorre de forma vertical descendente, isto é, do/a superior/a hierárquico para seu/sua subordinado/a.

Para Diniz (2014), o assédio sexual ambiental ou por intimidação pode ocorrer tanto no sentido vertical como horizontal, com a finalidade de hostilizar ou intimidar o/a subordinado/a, além de objetivar desestabilizar e acarretar a demissão da/o colega. Muitas vezes, busca limitar a produtividade do outro e assim conseguir ocupar seu lugar no trabalho. (Barros, 1998, p. 31) aponta que esse tipo de assédio se caracteriza por: “[...] incitações sexuais importunas, de uma solicitação sexual ou de outras manifestações da mesma índole, verbais ou físicas, com o efeito de prejudicar a atuação laboral de uma pessoa ou de criar uma situação ofensiva, hostil, de intimidação ou abuso no trabalho”.

Contudo, de acordo com a mesma autora, a legislação brasileira apresenta limites quanto ao reconhecimento dessa forma de assédio sexual. Considerando o que consta no Código Penal, precisa existir hierarquia para ser considerado crime ou não, o que gera impasse no que se refere ao assédio sexual praticado por docentes a suas/seus alunas/os, por exemplo. Conforme Nucci (2008, p. 890), “[...] a relação de docente e aluno não configura o delito. O tipo penal foi bem claro ao estabelecer que o constrangimento necessita envolver superioridade hierárquica ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função”.

Assim, o autor sugere que apesar da relação de professor-aluno/a poder ser considerada de ascendência, por não se realizar em contexto de trabalho, a mesma não se configura delito. Contudo, para Cezar Roberto Bitencourt (2002 *apud* Capez, 2009, p. 42), “[...] no caso de professor que assedia sua aluna, ameaçando-a no desempenho escolar, constrangendo-a com a possibilidade de sua reprovação, caracteriza-se uma relação de sujeição, autorizadora do assédio sexual [...]”. Conforme o exposto, é possível identificar que ainda existem divergências entre os/as legisladores sobre o assédio sexual no âmbito educacional ser considerado crime ou não.

Como possibilidade de suprir essas lacunas e definir de forma mais evidente a caracterização do assédio sexual, algumas ações no âmbito jurídico começaram a ser empregadas, a exemplo da Lei na Lei 14.540 de 2023¹⁴, que define assédio sexual como:

I - comportamento indesejado de caráter sexual, demonstrado de maneira verbal ou não verbal, com ou sem contato físico, com o objetivo de: a) perturbar ou constranger; b) atentar contra a dignidade; ou c) criar ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador (Brasil, 2002).

A referida Lei também define ambiente educacional, agressor e vítima de forma mais abrangente que a prevista no Código Penal:

II - ambiente educacional - qualquer ambiente, físico ou virtual, em que são desenvolvidas atividades relacionadas: a) à administração educacional; e b) ao ensino, à pesquisa e à extensão; III - vítima - pessoa que sofre ou tenha sofrido assédio sexual; e IV - agressor - pessoa que pratica assédio sexual. (Brasil, 2002)

Ela estabelece também objetivos para o programa de combate ao assédio sexual nas escolas; e diretrizes para que as instituições norteadas por ela possam colocar em prática. O documento abrange instituições de ensino públicas e privadas nas esferas federal, estadual, municipal e distrital, representando uma forma de trazer a problemática do assédio sexual no âmbito educacional para a responsabilidade estatal¹⁵.

14 A proposta inicial se deu por meio de Medida Provisória (nº 1.140/2022) e se direcionava ao ambiente escolar, com ações de capacitação para docentes e equipe pedagógica das instituições de ensino. Além disso, previa a divulgação de cartilhas e informativos para o enfrentamento ao assédio e demais crimes contra a dignidade sexual". Em 3 de abril de 2023, a medida provisória é convertida em lei, com a necessária vinculação às instituições públicas e privadas referenciadas na legislação.

15 Ressaltamos que a criação da Lei 14.540, de 2023, teve a contribuição da ex-Procuradora-Chefe da Procuradoria Federal do IFCE, Diana Guimarães Azin. A mesma relatou ao canal da TVIFCE, que sua experiência no IFCE possibilitou o início de ações de prevenção e combate ao assédio sexual na Instituição, e, posteriormente, quando foi prestar serviço ao MEC, levou essa experiência e desejo de que o combate ao assédio sexual fosse tratado como uma política pública em nível de Estado.

Destacamos que a lei ampara-se nos conceitos de violência e abuso adotados no Código Penal, Lei Maria da Penha e Estatuto da Criança e do Adolescente. E apresenta um conjunto de normas num contexto em que outras legislações com o mesmo objeto de proteção

(proteção da mulher do ambiente de trabalho; prevenção da violência sexual e disseminação de material informativo sobre crimes contra a dignidade sexual) foram sancionadas, a saber: Leis nº 14.457 em setembro de 2022 (institui o Programa Emprega + Mulheres, e altera a Consolidação das Leis do Trabalho); nº 14.450 em abril de 2023 (institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual) e nº 14.611 em julho de 2023 (dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens) (Kelles, 2024, p.01).

Segundo preconiza a referida Lei, as instituições deverão elaborar ações e estratégias com a finalidade de prevenir e combater o assédio sexual, como também demais crimes que ferem a dignidade sexual, abrangendo todas as formas de violência sexual e toda a administração direta, indireta, municipal, estadual e federal no que se refere à aplicação às instituições de caráter privado, mas que prestam serviços públicos através de permissão, concessão, delegação ou autorização, também deverá ser regulamentada.

A implementação desta Lei é de extrema importância para o enfrentamento ao assédio sexual e às demais violências sexuais na administração pública e nas instituições de ensino. “Inclusive, a elaboração das legislações mencionadas impactou a alteração de importantes documentos internos de instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil, Advocacia Geral da União e Conselho Nacional de Justiça, todos na direção de implementar o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual” (Kelles, 2024, p.01). Contudo, para se ter o efeito esperado, é necessário o devido monitoramento pelo poder executivo da consecução das atividades a serem realizadas.

Cabe destacar que a referência para nortear o enfrentamento aos crimes contra a dignidade sexual das mulheres no âmbito universitário se referenda na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e nos tratados internacionais de direitos humanos¹⁶ das mulheres e políticas públicas, que dispõem sobre o enfrentamento à violência contra as mulheres. Essas leis e políticas públicas nortearam a criação das diretrizes, que aplicam o que está estabelecido nelas à realidade universitária, ou seja: traduziram documentos normativos visando sua aplicação à realidade das universidades brasileiras, cenários onde a violência em função de gênero acontece cotidianamente.

Nos últimos anos, a partir da reivindicação da comunidade universitária, algumas instituições estão gradualmente se conscientizando da necessidade de elaboração de diretrizes para orientar as ações de intervenção diante de situações de assédio sexual, tanto no âmbito do acolhimento das vítimas, quanto no aspecto de punição dos/as assediadores/as, por intermédio de sindicância que, por sua vez, pode se transformar em um processo interno disciplinar ou administrativo.

Para tanto, é fundamental identificar e superar os limites institucionais no desenvolvimento de processos administrativos oriundos de denúncias de assédio sexual e potencializar canais de esclarecimentos às vítimas sobre os procedimentos a serem seguidos em caso de sofrerem assédio sexual, a exemplo das ouvidorias, pró-reitorias de gestão de pessoas, Núcleos de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência, Comitês de Políticas de Prevenção e Enfrentamento à Violência contra as Mulheres etc.

16 Nos termos da Convenção de Belém do Pará, as universidades brasileiras podem ser responsabilizadas pela violência contra as mulheres que ocorre em seus contextos, pois, ao assinar a convenção, o Brasil assumiu o compromisso de proporcionar às mulheres uma vida livre de violência e a obrigação de prevenir, punir e erradicar a violência contra mulheres. O direito de viver livre de violência, protegido pela Organização das Nações Unidas (ONU), inclui o direito de não sofrer violência institucional, que ocorre quando uma instituição se omite no enfrentamento ou provoca a violência. Sabendo da responsabilidade das universidades pelas violações de direitos que nelas ocorrem, pessoas da comunidade universitária começaram a reivindicar que estas, ao invés de praticar, respondam efetiva e formalmente à violência contra as mulheres. (Mailto, Deise Camargo; Pinto, Maria Paula Panúncio, Severi. Fabiana Cristina; Vieira, Elisabeth Meloni. Construção de diretrizes para orientar ações institucionais em casos de violência de gênero na universidade). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180653> - Acesso em: 17. Ago.2024.

Queiroz e Diniz (2021, p.2021) acrescentam que: “a nosso ver, as ferramentas mais eficientes para o enfrentamento desse tipo violência são romper com a invisibilidade, investir em campanhas educativas de prevenção voltadas para o público acadêmico e a sociedade em geral, desenvolver canais efetivos nas universidades para o acolhimento de vítimas e responsabilizar de modo rígido os assediadores”.

Este tipo de violência sobre as mulheres integra comportamentos como conversas indesejadas sobre sexo, uso de anedotas ou expressões com conotações sexuais, contato físico não desejado, solicitação de favores sexuais, pressão para “encontros” e saídas, exibicionismo, voyeurismo, criação de um ambiente pornográfico, abuso sexual e violação, entre outras manifestações.

Por vezes, é muito difícil que na sociedade capitalista-patriarcal-racista e no seio das instituições de ensino reconheçam alguns destes comportamentos como sendo aspectos da tipificação de assédio sexual. Tal fato se dá devido à influência da ideologia patriarcal que sustenta a autoridade dos homens sobre as mulheres também nestes espaços, legitimando todo o tipo de abuso de que elas possam ser alvo, quer no espaço privado, profissional ou público.

Ainda se perdura a ideia de que os homens, ao praticarem assédio sexual, fazem-no, muitas vezes, imbuídos no pressuposto de que tais comportamentos correspondem ao que socialmente é esperado do gênero masculino. Em outras palavras, acreditam que normativamente lhes é exigido que se comportem como “verdadeiros machos”, demonstrando, assim, poder e dominação sobre as mulheres.

O assédio sexual na universidade é muito semelhante ao assédio que acontece no trabalho. Assediadores são quase sempre homens, professores, técnicos administrativos ou estudantes. A especificidade no ensino superior é que as vítimas estão em um ambiente que intersecciona sociedade, espaço acadêmico e ambiente profissional. A relação entre o/a orientador/a e seu/sua orientando/a, seja de graduação, mestrado, doutorado, por exemplo, envolve, de tal modo, uma conexão que pode, eventualmente, estar perpassada por assédios e tornar as denúncias mais difíceis.

Não raro, algumas universidades ainda adotam práticas de escamotear os casos violências sexuais, isso significa proteger os acusados, fundamentalmente se a acusação for contra professores, e silenciar as vítimas. A falta de políticas institucionais faz com que as que conseguem denunciar os casos, façam isso a partir da publicização em mídias sociais, fortalecidas por coletivos de mulheres ou algumas docentes.

Como normalmente o canal que as instituições de ensino disponibilizam são as ouvidorias, muitas não recorrem a esse serviço, alegando motivos como: não se sentirem acolhidas nas suas demandas e mesmo por medo das represálias que podem vir a partir da denúncia, além dos traumas causados por esse tipo de violência e até ameaças e tentativas de desacreditar na vítima.

Entretanto, apesar desses limites, já é possível identificar algumas ações institucionais, advindas, sobretudo, de pressões de coletivos feministas que têm tido um importante papel político e teórico-conceitual para a visibilidade do fenômeno, e fortalecimento das vítimas.

Destacamos que as bases do assédio sexual transcendem aspectos pessoais e profissionais na relação assediador-assediada, outras dimensões estão presentes nesse construto que lembram o quão articulada e profunda essa problemática pode suscitar. Nesse sentido, faz-se salutar dar cumprimento às leis em vigor, repensar e expandir as responsabilidades das organizações e instituições em relação ao fenômeno, sobretudo no aspecto de acolhimento e objetivos claros em relação ao enfrentamento às violências contra as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desigualdades patriarcais de gênero que perpassam a sociedade encontram-se ainda presentes em pleno século XXI, mesmo após as conquistas históricas do movimento feminista ao longo dos últimos anos. Tais desigualdades incidem sobre a totalidade da vida das mulheres, por intermédio do controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia feminina, das desigualdades no mundo do trabalho, das violências e toda sorte de opressões. Saffioti (2004) argumenta que o patriarcado representa um tipo hierárquico de relação que está presente em todos os espaços sociais e que é uma relação civil e não privada. Concede direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, possui uma base material e corporifica-se. Além disso, diz respeito a uma estrutura de poder que tem por base a ideologia e a violência.

O assédio sexual contra mulheres na universidade é um tema que gera interesse em diferentes áreas do conhecimento. No Brasil, ainda é pouco explorado devido à escassez de pesquisas sobre esse fenômeno pelas instituições, o que define essa violência sexista como uma das formas mais comuns de discriminação sexual, expressa, sobretudo, a partir de uma estrutura de poder patriarcal que naturaliza e na maioria das vezes, não pune os assediadores, ao contrário, tenta silenciar e culpabilizar as vítimas.

Apesar dos interesses, os dados ainda são muito incipientes em relação a sua abrangência, conseqüentemente isso traz impactos tanto na visibilidade do fenômeno, quanto nas poucas políticas de enfrentamento e combate a esta problemática. Cynthia Hamlin (2009 *apud* Bezerra; Clipes, 2017, p. 73) afirma que isso “gera a impressão de que uma das formas mais comuns de discriminação sexual no mundo inteiro não ocorre entre nós”.

Não há dúvida de que o assédio sexual dirigido às mulheres é uma violência sexista manifestada sob a forma de discriminação deste segmento, expressando, antes de tudo, o “poder do macho”, expresso na negação à liberdade de dispor do próprio corpo. O assédio sexual, que está ancorado no campo da sexualidade, assenta-se sobre um modelo sociocultural que valida e legitima relações desiguais entre homens e mulheres em matéria da sexualidade, consti-

tuindo-se numa expressão exacerbada do sexismo e como uma das formas mais nefastas e sutis de violação das mulheres.

Com relação às políticas de enfrentamento e combate aos assédios sexuais nas instituições de ensino, ainda são bastante incipientes e pontuais, compostos por diretrizes vagas, sem protocolos de ações específicas, isso significa que as vítimas, quando se sentem fortalecidas para as denúncias, procuram por serviços como a delegacia da mulher ou alguma unidade de saúde.

Para enfrentar essas lacunas, caberá às instituições, além de efetivar as leis existentes, estabelecer espaços em que seja legitimada e fortalecida a igualdade de gênero, educação igualitária e inclusiva e punições efetivas aos/as assediadores/as. Assim como aprofundar os estudos e pesquisas que tragam para o centro do debate essas questões, tanto do ponto de vista teórico conceitual, quanto campanhas de prevenção e combate continuadas que possam dar visibilidade e ao mesmo tempo encorajar as denúncias de violências que ainda permanecem escamoteadas por traz das estruturas patriarcais, classistas e racistas presentes nesses ambientes. Compreendemos que é dever da universidade enfrentar as violências em função de gênero e qualquer violação dos direitos humanos das mulheres que venha a ocorrer em seu contexto.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PATRICIA GALVÃO. 71% das mulheres já sofreram violência no deslocamento e 9 em cada 10 acham que a segurança das mulheres deve ser prioridade nas eleições municipais. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/71-das-mulheres-ja-sofreram-violencia-no-deslocamento-e-9-em-cada-10-acham-que-a-seguranca-das-mulheres-deve-ser-prioridade-nas-eleicoes-municipais>. Acesso em 12 de fev 2025.

ALMEIDA, T. M. C; ZANELLO, V. Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas. Brasília-DF: OAB Editora, 2021.

ARPINI. Naiara. Alunos de medicina fazem foto com calças abaixadas e faculdade abre sindicância. Disponível em: <https://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/alunos-de-medicina-fazem-foto-com-calças-abaixadas-e-faculdade-abre-sindicancia.ghtml>. Acesso em: 23 de mar de 2025.

BARROS, Alice Monteiro. Assédio Sexual no Direito do Trabalho Comparado. Revista LTr, v. 62, n. 11, 1998.

BARROSO, Milena Fernandes. (Org.) Violência contra as mulheres nas universidades. São Paulo: Alexa Cultural, 2021.

BEZERRA, Ana Carolina; CLIPES, Marcela. O crime de assédio sexual no âmbito das instituições de ensino superior. Revista Dimensão Acadêmica, v. 2, n. 2, p. 72-91, 2017. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/revista-dimensao-academica-v02-n02-completa.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BIACHETTI, L; SGUISSARDI, V. Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Diário Oficial da União, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. [Código Penal]. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.

CAPEZ, Fernando. Curso de direito penal. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CAVALLINI, Marta. Quase metade das mulheres já sofreu assédio sexual no trabalho; 15% delas pediram demissão, diz pesquisa. G1, São Paulo, 08 de out. de 2020. Seção Economia: Concursos e Empregos. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/10/08/quase-metade-das-mulheres-ja-sofreu-assedio-sexual-no-trabalho-15percent-de-las-pediram-demissao-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 17 maio 2021.

CISNE, Mirla. Feminismo e consciência de classe no Brasil. São Paulo: Cortez, 2015. ISBN 978-85-249-2369-2.

CUNHA, Leonam Lucas Nogueira. A antipolítica de gênero no governo Bolsonaro e suas dinâmicas de violência. In: Revista de Estudios Brasileños i volume 7 - número 14, Espanha, 2020.

DINIZ, Maria Ilidiana. Mulheres como eu, mulheres como as outras: desvelando o assédio moral e sexual no âmbito do trabalho das comerciárias do Estado do Rio Grande do Norte. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta, Coleção Pensadores, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, São Paulo, 2010.

FELKER, Reginald. O Dano moral, o assédio moral e o assédio sexual nas relações de trabalho: doutrina, jurisprudência e legislação. 2. ed. São Paulo: LTR, 2007.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. In: Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul.-dez. 2011

GUILLAUMIN, Colette. Prática do poder e ideia de natureza. In: O patriarcado desvendado. Recife: SOS corpo, 2014. p. 27 -99.

HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos: uma história. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

KELLES, Monique Penas. Lei contra assédio sexual na administração tem foco na prevenção. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-jan-29/lei-contra-assedio-sexual-na-administracao-tem-foco-na-prevencao>. Acesso em: 26 de ago. de 2024.

KRUG EG, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R. Relatório mundial sobre violência e saúde [Internet]. Genebra: World Health Organization; 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em 16 mar 2025.

MAILTO, Deíse Camargo; PINTO, Maria Paula Panúncio, SEVERI. Fabiana Cristina; VIEIRA, Elisabeth Meloni. Construção de diretrizes para orientar ações institucionais em casos de violência de gênero na universidade. Interface (Botucatu). 2019; 23: e180653 <https://doi.org/10.1590/Interface>.

MARTINS, A. C. L. et al. O (não) lugar das mulheres na universidade. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 25, n. 2, p.340-360, jul./dez. 2022.

PAMPLONA FILHO, Rodolfo. Assédio Sexual: questões conceituais. In: JESUS, Damásio E. de. GOMES, Luiz Flávio. Assédio Sexual. São Paulo: Saraiva, 2002. cap. 6, p. 109-135.

PESSOA, Carolina. 97% das mulheres brasileiras sentem medo ao se deslocarem pela cidade. Agência Brasil. 17 set. 2024.

QUEIROZ, Fernanda Marques de. DINIZ, Maria Ilidiana. Assédio Sexual Contra Mulheres na Universidade: entre a invisibilidade e a Naturalização. In: BARROSO, Milena Fernandes. (Org.) Violência contra as mulheres nas universidades. São Paulo: Alexa Cultural, 2021

RIBEIRO, Cristina. Pesquisa revela que 75% das mulheres já sofreram assédio sexual. Agência Brasil. 8 mar.2025.

SAFFIOTI Heleieth. A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade. Petrópolis: Ed.Vozes, 1976.

SAFFIOTI, H. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAYURI, J; SICURO, R. Abusos no campus: mais de 550 mulheres foram vítimas de violência sexual dentro de universidade desde 2008. The Intercept Brasil, 10 dez. 2019.

TOMAZELLI, Idiana. Dois terços dos processos por assédio sexual na administração pública federal ficam sem punição. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/07/dois-tercos-dos-processos-por-assedio-sexual-na-administracao-federal-terminam-sem-punicao.shtml>. Acesso em 14 de julho de 2022

WALBY, Silvia. Theorizing Patriarchy. Cambridge/USA. Basil Blackwell ltd, 1991.

VALLS-CAROL, R. Violencia de género em las universidades españolas. Memoria Final. 2006-2008. Exp. 50/05. Ministerio de Igualdad. Madrid: Secretaria General de Políticas de Igualdad. Instituto de la mujer, 2009. Disponible en: http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/496106686_472011125339.pdf Acesso: 18.agos.2022.



CAPÍTULO 03

MULHERES, GÊNERO, EDUCAÇÃO E DIREITOS: EXPERIÊNCIAS JUSFEMINISTAS

Fernanda Abreu de Oliveira

1. PARA COMEÇAR: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS QUE GUIAM ESTE ESCRITO

O artigo realiza um relato analítico, de caráter qualitativo e do ponto de vista da minha observação participante sobre as vivências jus-feministas que se fizeram possíveis através da Disciplina Neoliberalismo, Feminismo e Decolonialidade, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná - UFPR, tendo como docente a Prof.a Dra. Clara Maria Roman Borges.

A abordagem metodológica realizada se faz declaradamente feminista, com aporte no processo de conscientização das condições das mulheres no contexto em que estão inseridas.¹⁷ Os feminismos, em perspectiva substantiva e enquanto métodos, indagam o mundo em suas epistemologias e ramificações políticas, reconstruindo significados de forma crítica a partir do aumento da consciência e do encontro desta com a experiência. Assim, *“a qualidade mais aparente deste método é o seu objetivo de apreender a situação das mulheres enquanto ela é vivida”*.¹⁸

17 Aliás, a autora entende que os feminismos, ao darem importância enfática às próprias percepções das mulheres acerca de suas situações, implicam numa prática de conscientização tanto como um evento concreto quanto como uma abordagem crítica em prol da mudança, caracterizando-se tal forma de aproximação dos pensamentos e da realidade, ao mesmo tempo, como uma técnica de análise, uma estrutura de organização, um método de prática e uma teoria da mudança social afeita aos movimentos das mulheres (Cf. Mackinnon, 1989, p. 8)

18 Trata-se aqui de uma leitura e tradução livres da seguinte passagem da obra citada: *“Pervasively implicit in these substantive insights is feminism’s method of knowing about the world in its epistemological and political ramifications. Consciousness raising is a face-to-face social experience that strikes at the fabric of meaning of social relations between and among women and men by calling their givenness into question and reconstituting their meaning in a transformed and critical way. The most apparent quality of this method is its aim of grasping women’s situation as it is lived through”*. (Mackinnon, 1989, p. 95).

Em termos específicos, compreendo como elementos necessários a uma abordagem feminista a postura crítica diante dos mecanismos e formas empregados para a construção do conhecimento, bem como diante dos meios e contornos de sua expressão. Questionar como, porque e por quem este ou aquele conhecimento considerado relevante é produzido, sobre isto lançando uma abordagem crítica que encara frontalmente as condições interseccionais das mulheres, inclusive problematizando o próprio conceito de “mulher”, é parte indissociável desse processo.

Também o abandono da neutralidade e do universalismo racionalistas de matriz moderna, antropocêntrica e colonial é pressuposto dessa abordagem metodológica.¹⁹ Para dar forma a essa escrita, a construção de um texto que inclua o uso da 1ª pessoa do singular me pareceu uma forma sutil de apontar para a necessidade premente de quebra dos paradigmas de neutralidade, impessoalidade e distanciamento afetivo próprios dos dualismos positivistas incorporados à dogmática jurídica e que também impregnam a pesquisa e a escrita consideradas científicas e válidas no âmbito acadêmico.

Obviamente, uma tal definição alberga vertentes múltiplas das teorias e dos movimentos feministas que se desenvolveram ao longo da história: a disciplina tratada neste escrito também alberga, num movimento plural de ir das práticas às teorias feministas e destas àquelas sem apontar uma fórmula geral e abstrata que sirva, indistintamente, para compreender a realidade de todo e qualquer agrupamento de mulheres. Ao invés disso, propõe-se a contraposição das categorias que se têm tomado por centrais à construção histórica, social e política dos feminismos, especificamente em sua relação com o direito.

19 Demanda-se aqui o método feminista de abordagem concreta da realidade na qual estão inseridas tais mulheres, preferencialmente a partir de sua própria experiência e perspectiva, transitando-se da teoria à prática e vice-versa, de forma crítica e transformadora, para lançar sobre a abordagem do direito, de suas formas de construção e manifestação, um olhar não neutro, situado e especialmente comprometido com a efetivação dos direitos das mulheres. (Haraway, 1995).

Como em hooks parece residir aí uma preocupação particular não apenas em “*erradicar os fundamentos e as causas culturais do sexismo*”, mas também na luta contra “*outras formas de opressão social*”, o que empresta um forte viés coletivo e revolucionário aos movimentos e teorias feministas, guardadas as proporções e limites de suas construções. (hooks, 2019, p. 66)

Este escrito corresponde a uma tentativa de representar a experiência vivida durante a realização do Programa Disciplinar proposto, ofertando natureza exploratória e opinativa, sem qualquer pretensão de esgotamento das tantas complexidades que a compuseram, em quaisquer das possibilidades que ofertou aos seus participantes.

2. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E GÊNERO NO BRASIL: PERSPECTIVAS E CLIVAGENS

Grandes feitos de mulheres hoje consideradas históricas estão ligadas à educação efetiva, concreta, não necessariamente como um direito previsto em ordenamentos nacionais e internacionais, mas como uma realidade à qual tiveram acesso pelas mais variadas razões, geralmente associadas a condições de privilégio em face das outras mulheres de suas mesmas épocas.

Invisibilizadas sob as lentes das narrativas macro históricas, a partir da consciência de que não se pode mais falar em história da mulher, mas senão em histórias das mulheres, a perspectiva micro histórica da ação e da luta das mulheres acontece a partir de duas vertentes: uma centrada nos movimentos organizados de conquista da cidadania (movimentos feministas) e outra centrada nas *“manifestações informais que se expressam em diferentes formas de intervenção e atuação femininas”*. Num primeiro momento, destarte, essa história teria se apresentado como uma *“história das mulheres notáveis”*, na perspectiva épica que buscava fazer prova da capacidade feminina. (Soihet, 2011, p. 263 e 268/269).

Embora se identifique que essa forma épica de (re)construir a história das mulheres – ou as histórias das mulheres, melhor dizendo – pertence às feministas do Século XIX, também se destaca o interesse atual pelas biografias dessas mulheres, para compreensão de seu *“condicionamento social e sexual”*, assim como da *“interação entre sua vida pública e privada”* (Soihet, 2011, p. 269).

Como método, uma busca biográfica dessas mulheres permite dar conta da estreita relação entre protagonismo, protagonismo social na luta por direitos das mulheres e educação. Embora as narrativas épicas, em sua utopia e a par de seus individualismos por vezes localizados, não sejam suficientes para superação das desigualdades, dos estereótipos e discriminações que vulnerabilizam os mais variados grupos de mulheres, parece certo dizer que as iniciativas biográficas e a ênfase nos protagonismos que opõem os feitos das mulheres aos feitos dos homens também apresenta aspectos positivos, notadamente quanto à busca

de subverter modelos, valores e tradições misóginas. (Soihet, 2011, p. 269)

Tomando-se por parâmetro as mulheres brasileiras, é possível estabelecer uma estreita ligação entre seu protagonismo político-social e o papel da educação das mais variadas ordens em suas vidas, tal como sucede com Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis, Chiquinha Gonzaga, Anita Malfatti, Bertha Lutz, Antonieta de Barros, Nise da Silveira, Pagu, Zilda Arns e tantas outras (Souza; Cararo, 2018)

Um olhar específico sobre o protagonismo dessas mulheres nos permitiria enxergar uma série de aspectos interseccionais (principalmente classe, raça, idade, estado civil e orientação sexual) determinantes das possibilidades que lhes alçaram ao protagonismo. Isto faz com que não se questione, na contemporaneidade, a importância da educação para o combate às desigualdades que vulnerabilizaram e que ainda vulnerabilizam as mulheres em nossa realidade.

Embora desde 1879, a partir do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, as mulheres tenham sido autorizadas a frequentar os espaços de educação superior (BRASIL, 1879), tal autorização se opera de forma profundamente contraditória, especialmente por se tratar de um período em que lhes era negada a própria cidadania, dado que estavam submetidas a seus pais e/ou maridos no exercício dos atos da vida civil e no qual lhes era negado inclusive o direito de voto (Machado, 2018).

De fato, no texto do Código Civil de 1916, a mulher (no singular contextual à época) é considerada “*civilmente incapaz*”, equiparada a crianças, índios e alienados, seu labor fora do lar só pode se dar com autorização do marido, além de estar alijada da administração de bens, do voto e do envolvimento em política de forma geral.

Do ponto de vista laboral, o direito reflete os padrões socioculturais predominantes à época, pois só em 1943 a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT vai permitir que as mulheres trabalhem fora do lar sem autorização do marido e, embora a Constituição vigente à época proíba diferenças salariais oriundas de discriminação por sexo, idade, nacionalidade e estado civil, a CLT permite a rescisão do contrato de trabalho acaso o marido entenda que o labor prejudica a família ou “as condições peculiares da mulher” (Souza & Cararo, 2018, p. 180).

Destarte, foi o art. 5º, inciso I, da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que conferiu às mulheres “*um status formal de igualdade com os homens*”, o que se mostra uma alteração normativa de suma importância, visto que até a vigência da Lei n. 4.12/1962 seu *status* legal era de “*relativamente incapaz*”, com limitantes severos à autonomia na prática dos atos da vida civil, incluído aí o exercício profissional. Aliás, a CF/88 não só estabeleceu tal *status* normativo, como também previu a proibição à discriminação no âmbito laboral, estabeleceu regras específicas de aposentadoria, de igualdade conjugal, liberdade de planejamento familiar, além do dever estatal de combate à violência familiar, dentre outros aspectos (Lois & Castro, 2019, p. 216).

Tais realidades assim consideradas em sua universalidade apresentam, entretanto, como já dito, profundas contradições, aqui essencialmente relacionadas à origem e finalidade de fundação dos cursos de direito no Brasil. Tais cursos tiveram como destinatários centrais “*os filhos das elites com objetivo de influenciar o Estado*”, de sorte que as mulheres que chegaram até eles em tal contexto também pertenciam a essas elites, no mesmo passo em que sua presença conflitava com a “*organização social em voga*”, impondo “*repensar formas e modelos de Estado, educação e trabalho*” (Machado, P. 42/44).²⁰

Nesse sentido, o Processo Constituinte que precedeu à Constituição Federal de 1988 foi permeado por amplo movimento social designado *Advocacy* feminista (Pitanguy, 2019, posição 1375), sendo perpassado pelo assim chamado “*Lobby do Batom*” como elemento marcante da presença das mulheres na Assembleia Constituinte. O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, criado no contexto da redemocratização, difundiu no país a necessidade da presença das mulheres nos espaços de poder e de sua participação no processo histórico de construção e reconhecimento de direitos.

20 O ensino jurídico surgiu no Brasil em 1827 é “integrante do sistema ideológico, político e burocrático do Estado em formação”, servindo a fins políticos e também econômicos, possibilitando “o controle do Estado pela elite econômica do país”, de forma que os bacharéis assim formados integravam tal elite, sendo seus integrantes capacitados para assunção dos “cargos superiores da burocracia do Estado Nacional” (Rodrigues, p. 16).

Em abordagem própria da teoria feminista, Jacqueline Pitanguy, ao tratar da carta das mulheres brasileiras aos constituintes, embora recusando qualquer linearidade na trajetória do progresso, distingue “*dois grandes momentos na luta pelos direitos das mulheres no Brasil: a ditadura e a democracia*”, entendendo que essa separação é determinante para os limites e as possibilidades de exercício da “*advocacy feminista*” enquanto elemento central na construção desses direitos (Pitanguy, 2019, posição 1375).²¹

Devido a tantas batalhas sociais, vivemos hoje sob a guia jurídica de uma Constituição Federal em que o Direito à Educação tem viés fundamental, sendo um direito social (art. 6º, CF/88) que se configura como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 207), num contexto em que são objetivos da República Federativa do Brasil, além da construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I, CF/88), erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (art. 3º, III, CF/88). Tal Constituição, além de ter também como objetivo “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (art. 3º, III, CF/88), é a primeira a definir expressamente a igualdade de direitos entre homens e mulheres como direito fundamental (art. 5º, I, CF/88).

21 O assim chamado “Lobby do Batom” seria, destarte, “uma das principais ações de advocacy pelos direitos das mulheres na história do Brasil”. Tal advocacy foi desenvolvida por três anos, sendo responsável pelo acompanhamento de todo o processo constitucional que culminou com a CF/88 e que também ofertou importantes reflexos na aceitação nacional de tratados e convenções internacionais de direitos humanos, em particular vertidos ao reconhecimento dos direitos das mulheres (Pitanguy, 2019, posição 1458 e 1544).

Destaca a autora, nesse contexto: a transição democrática havida desde as eleições de 1982 e o refazimento da relação entre sociedade civil e estado a partir da agenda de proteção dos direitos humanos e da busca pela igualdade das mulheres; o movimento cívico das “Diretas Já”, com participação de mulheres de todo o país organizadas em movimentos, associações e sindicatos para reclamar a requalificação da democracia; as ações de advocacy feminista desenvolvidas pelo recém criado Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e a sua organização de um plano de trabalho desenvolvido já desde três anos antes da Assembleia Constituinte, tendo como slogans “Constituinte para valer tem que ter direitos da mulher” e “Constituinte para valer tem que ter palavra de mulher” (Pitanguy, 2019, posições de 1431 a 1458).

Há inúmeras formas de promover a igualdade, a não discriminação e o direito à diferença através da efetivação do direito à Educação. Por mais amplos e contraditórios que sejam os limites do direito em sua caracterização deontológica, os avanços na abordagem da relação entre o direito à educação enquanto direito fundamental são nítidos.

Não basta, entretanto, ofertar acesso à educação. Esta, em seus instrumentos de concretização, necessitam ofertar um conteúdo compatível com uma educação livre de estereótipos, que combata a discriminação e salvguarde a diferença.

Sobre isto, no Brasil vigora a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, promulgada pelo Decreto nº 1.973/96, cujo art. 8º atribui às mais variadas esferas educacionais institucionais e não institucionais do país a obrigação de modificar os padrões sociais e culturais de conduta atribuídos a homens e mulheres. Assim, o referido dispositivo destaca, dentre outras coisas, as seguintes obrigações dos Estados Partes: a) promoção do conhecimento e da observância dos direitos das mulheres a uma vida livre de violência, bem como que sejam respeitados seus direitos humanos; b) a modificação de padrões sociais e culturais de condutas atribuídas a homens e mulheres, através de programas educacionais em todos os níveis de ensino, para *“combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher”*, reconhecendo que estes legitimam a violência; c) educação e treinamento dos responsáveis pela aplicação da lei e pela efetivação das políticas de prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher; d) promoção e apoio de programas educacionais públicos e privados de conscientização pública acerca da violência contra a mulher e questões associadas. (Brasil, 1996)

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, promulgada pelo Decreto nº 4.377/2002, mais especificamente em seu art. 10, obriga todos os Estados Parte a adotar medidas adequadas para eliminar a discriminação contra a mulher, “a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres”, visando a garantir-lhes: a) iguais condições de orientação profissional e de acesso à educação em todos os seus níveis, inclusive quanto à educação técnica superior, seja nas zonas rurais seja nas zonas urbanas; b) acesso igualitário a currículos, exames, nível de pessoal docente, instalações e materiais escolares; c) eliminação de todo conceito estereotipado acerca dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e tipos educacionais, por meio de educação mista e com modificação de livros, programas escolares e métodos de ensino com a finalidade de tal eliminação; d) oportunidades iguais de obtenção de toda e qualquer forma de subvenção para estudo; e) igualdade de oportunidade de acesso a programas de educação supletiva e congêneres para eliminação imediata da diferença de conhecimentos entre homens e mulheres; f) redução da taxa de abandono feminino e acesso a programas para jovens e mulheres com evasão escolar prematura; g) iguais oportunidades de participação em esportes e educação física; h) acesso a material informativo sobre a saúde, o bem estar e o planejamento familiares. (Brasil, 2002)

Por outro lado, no Caso “Maria da Penha”, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos recomendou ao Brasil, reiteradamente, a inclusão em seus planos pedagógicos de unidades curriculares voltadas “*à compreensão da importância do respeito à mulher e a seus direitos reconhecidos na Convenção de Belém do Pará, bem como ao manejo dos conflitos intrafamiliares*” (CIDH, 2001).

Embora pouco se destaque os aspectos educacionais da Lei Maria da Penha, referida Lei, em seu art. 8º, traz uma série de medidas de natureza educacional denominadas “medidas integradas de prevenção”, incorporando o reconhecimento do caráter estrutural e estruturante das estruturas sociais associadas à violência contra as mulheres. Todos os incisos deste art. 8º relacionam-se com

processos educacionais de combate a estereótipos e de construção da equidade de gênero, mas em especial os incisos VIII e IV obrigam o respeito à dignidade humana e a inserção das perspectivas de gênero e raça ou etnia em programas educacionais e currículos escolares de todos os níveis de ensino, ao lado dos conteúdos referentes aos direitos humanos.²²

A consecução de tais mecanismos de proteção foram frutos de amplas lutas associadas aos movimentos sociais feministas. Esses próprios movimentos exercitam forte autocrítica e, em suas vertentes múltiplas, desde muito já põem em xeque a validade de categorias hoje incorporadas à normatividade em apreço, em especial as categorias “mulheres” e “gênero”.

22 Por sua importância e pouca ênfase jurídica que lhe é dada, vale a transcrição do dispositivo em questão:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;

III - o respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal;

IV - a implementação de atendimento policial especializado para as mulheres, em particular nas Delegacias de Atendimento à Mulher;

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VI - a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher;

VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Já Simone de Beauvoir em seu feminismo liberal já declarara que *“todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher”*, perguntando-se ainda se a feminilidade tida por muitos como ameaçada seria *“secreta pelos ovários”* ou se estaria *“congelada no fundo de um céu platônico”* (Beauvoir, 1970, p. 7).

Fratura histórica dentro dos movimentos feministas e que pauta o feminismo negro é a noção que dá conta em específico do aspecto interseccional complexo não alcançado pelos feminismos de primeira hora: a inexistência de uma forma idêntica de opressão, de desigualdade, válida para todas as mulheres. Como bem ressalta bell hooks²³, mulheres negras estão *“na base da pirâmide ocupacional”* e seu status social é *“inferior ao de qualquer outro grupo”*, carregando *“o fardo da opressão sexista, racista e de classe”*, sendo um grupo que, socialmente, não foi estruturado para explorar ou oprimir qualquer “outro”. Já as mulheres brancas e os homens negros teriam as duas possibilidades: atuar como opressores e oprimidos (hooks, 2019, p. 45).

Conforme esclarece Scott, quanto à categoria gênero, o centro de sua definição é dúplice: *“o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”*. Para a autora, do ponto de vista político, uma das finalidades dessa perspectiva é *“explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros”* (Scott, 1989). No âmbito das ciências sociais aplicadas, às quais resta o Direito integrado, de maneira geral, o centro da problemática do gênero está na forma como a sociedade, por elementos culturais, gera desigualdade, tomando por ponto de partida aquilo que só se pode nominar de diferença (Queiroz, 2008, p. 30/32).

Vale aqui a advertência de que a categoria gênero, embora refira a masculinos e femininos, não se limita aos assim chamados sexos masculino e feminino (biologicamente considerados), indo para além dessa consideração monolítica para pesquisar acerca das construções sociais que se fazem em torno de

23 No texto, o nome da autora é escrito tal e qual por ela posto em seus escritos, todo em letras minúsculas, o que oferta uma visão contramajoritária da expressão linguística dominante, significando uma posição política significativa no desenvolvimento de sua obra.

tais sexos, o que se produz socialmente em função das diferenças biológicas.²⁴

Para além das acusações de assepsia crítica da expressão “gênero”, a análise pós-identitária de Judith Butler, a partir dos anos 90, vai buscar a menor maneira de, epistemológica e ontologicamente, “problematizar as categorias de gênero que sustentam a hierarquia dos gêneros e a heterossexualidade compulsória”, o fazendo ao questionar desde o “ser mulher” até as “categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como uma formação específica de poder” que necessitam de uma investigação crítica. Em termos, a autora “reconsidera o status da ‘mulher’ como sujeito do feminismo e a distinção sexo/gênero” (Butler, 2019, p. 8/10).

Aliás, em que pesem as críticas feministas que integram os próprios movimentos assim declarados, não é difícil perceber que a forma como o direito assimilou as pautas afeitas aos direitos humanos e fundamentais das mulheres mantém como categorias centrais o binarismo predominante das expressões “mulheres” e “gênero”.

E nem bem se obteve essa incorporação normativa, possibilitada no Brasil de forma significativa apenas após o processo de redemocratização que culminou com a CF/88, já se tem um recrudescimento da efetivação dos direitos associados a tais categorias jurídicas por força da ofensiva antifeminista neoconservadora que avança mundo afora.

Em escrito designado “Queda Democrática/Declínio Democrático e Gênero”, Heloisa Fernandes Câmara destaca o declínio da democracia liberal experimentado nos últimos anos e toma como pressuposto da análise a afirmação de que os regimes de declínio democrático

“(…) têm se apropriado de visão de gênero atrelada ao papel tradicional de mãe dentro da estrutura familiar, além de manifestações abertamente misóginas das principais lideranças partidárias de forma que o antifeminismo em

24 “Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero refere-se à construção social em torno do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a maneira de ser homem e de ser mulher é produzida na cultura. As várias formas de fazer-se mulher ou homem são construídas socialmente, são produtos da realidade social e não são naturalmente determinados pelas diferenças inscritas nos corpos (...)” (Severo, 2013, p. 50).

suas diversas vertentes tem sido a cola ou articulação que tem mantido a articulação entre vários partidos com os de extrema direita” (Câmara, 2020, p. 79).

A prática tem levado a retrocessos em direitos sexuais e reprodutivos e também no que toca à proteção de gênero em conotação ampla. O alerta da autora é de que o antifeminismo não é um movimento novo, mas ganha impulso com os novos governos populistas e de extrema direita. Após a consolidação democrática, tanto países que nunca passaram por autoritarismos (como EUA) quanto países de democracias recentemente consolidadas (Polônia) têm atravessado ameaças à democracia e seus componentes. No entanto, as ameaças não são iguais a de tempos anteriores, dadas por golpes militares e suspensão de leis e Constituições: elas se dão por líderes eleitos e a partir do emprego das próprias estruturas da ordem jurídica, distorcendo-a, de forma que “*o direito é usado, alterado e manipulado de maneira a estrangular as limitações do poder e propiciar que o governante subverta as ferramentas que o impedem de concentrar o poder*” (Câmara, 2020, p. 82).

Ressaltando a relação necessária entre democracia e igualdade de gênero e entre autoritarismo e gênero, a autora explica que a deterioração democrática afeta a pauta da igualdade de gênero, já que: a) compromete a representatividade, pois reforça estereótipos; b) reduz políticas públicas de igualdade; c) cerceia o espaço de contestação; d) ameaça a luta e concretização de direitos de igualdade; e o faz de forma desproporcional, pois e) relaciona grupos tidos por “divergentes” (mulheres e LGBTQs, por exemplo) como inimigo interno que ameaça a saúde da nação. Nesse sentido, o tema gênero tem sido empregado em tais países para efetivar uma verdadeira guerra cultural e para causar “pânico social”, especialmente no âmbito da Educação. (Câmara, 2020, p. 82 e ss.)

No Brasil, tem sido premente o retrocesso quanto às pautas feministas e de diversidade. Desde os anos 2000 cresceram ações estatais para proteção dos direitos das mulheres e da população LGBTQI, como resultado de movimentos sociais. A vitória do atual Presidente se deu em um cenário de temas moralizantes, *fake news* e hostilidade às pautas feministas. Assim, pode-se apontar, a partir de vários episódios, para um padrão de ataques a todos os temas relacio-

dados a gênero, dentre eles: a) o Kit Gay; b) a mudança do Ministério de Direitos Humanos para Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, com extinção dos comitês de Gênero e de Diversidade e Inclusão; c) no Ministério da Saúde vetou-se o uso da expressão “violência obstétrica” em documentos e comunicações oficiais; d) a diplomacia brasileira passou a atuar contra o uso do termo gênero em documentos internacionais de Direitos Humanos; e) a reiteração discursiva de posição religiosa e pró-família associada ao uso de escândalos para mobilização de apoiadores; f) a mobilização contínua da esfera pública para uma guerra moral; g) ataque aos ambientes educacionais como espaços de “doutrinação” e “balbúrdia”; h) corte massivo de recursos para a educação superior motivados por tais acusações; i) combate às esferas da comunicação e da arte na formação do pânico moral. (Câmara, 2020, p. 94/100)

A ofensiva ao emprego da categoria gênero, portanto, se opera de maneira muito marcante no âmbito da Educação, tendo-se no Brasil chegado a aprovar leis locais, proibindo o emprego da educação pautada na categoria gênero, principalmente por força dos debates havidos em torno dos planos nacional, estaduais e municipais de educação.

No âmbito do STF – Supremo Tribunal Federal, conforme já ilustrado acima, a expressão tem sido empregada de forma persistente, tanto na dicotomia homem-mulher, quanto na consideração do direito à identidade sexual em indivíduos transgêneros.

A propósito disto, a Corte, no último dia 29 de junho de 2020, julgou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 460, acerca da constitucionalidade do art. 2º, parágrafo único, da Lei nº 6.496/2015, do Município Paranaense de Cascavel, que vedou “*políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’*” (STF, 2020).

O STF fixou, em seu julgamento, que a lei assim posta usurpou a competência privativa da União para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação e, ainda, que a proibição genérica em apreço, atinente a

“(…) determinado conteúdo, supostamente doutrinador ou proselitista, desvaloriza o professor, gera perseguições no ambiente escolar, compromete o pluralismo de ideias, esfria o debate democrático e prestigia perspectivas hegemônicas por vezes sectárias. A construção de uma sociedade solidária, livre e justa perpassa a criação de um ambiente de tolerância, a valorização da diversidade e a convivência com diferentes visões de mundo” (STF, 2020).

De um ponto de vista concreto, avulta que o emprego das categorias “mulheres” e “gênero” são ainda prementes e necessárias no Direito, servindo de base à proteção jurídica dos agrupamentos sociais aos quais se referem. Sua associação a institutos outros, predominantemente ligados à igualdade, não discriminação e defesa da diferença, além do combate à desigualdade, têm sido vetores de abertura conceitual para ampliação da defesa de direitos fundamentais e humanos de grupos vulnerabilizados.

Não se pode descuidar, no entanto, da observação de Butler, para quem *“o poder jurídico ‘produz’ inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem que se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva”* (2019, p. 19).

Por outro lado, os estudos feministas de tais categorias em muito já avançaram na desnaturalização de seus usos, dando conta dos estereótipos, discriminações e construções sociais, culturais, políticas, econômicas, que permeiam suas mais variadas construções. Nesse sentido, a teorização feminista crítica, fortemente associada às práticas, é veículo de mudança, desconstrução, desvelamento e reconstrução que se encontra atenta a propósitos inadiáveis.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA NEOLIBERALISMO, FEMINISMO E DECOLONIALIDADE: DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICO-EDUCATIVA MOBILIZANTE E TRANSFORMADORA.

Quando muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos enquanto elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes, pode parecer estranho que eu escreva um livro chamado Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.

Para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. É porque sempre pensei assim que, às vezes, se discute se sou ou não um educador. Foi isto que, recentemente ocorreu em um encontro realizado na Unesco, em Paris, me disse um dos que dele participei, em que representantes latino-americanos negavam a mim a condição de educador. Não a eles, é óbvio.

Criticavam em mim o que lhes parecia minha politização exagerada.

Não percebiam, porém, que, ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que não eram nem poderiam ser.

(...)

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate criador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não

é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída.

Paulo Freire

Escrevo esse texto do ponto de vista de uma observadora que, de fato, participou, enquanto discente, da disciplina “Neoliberalismo, Feminismos e Decolonialidade”, havida no segundo semestre do ano de 2020 (tempo cronológico) junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná e ministrada pela Professora Doutora Clara Maria Roman Borges, uma jurista cuja expertise remete ao Direito Penal e Processual Penal, sendo declaradamente feminista.

Com carga horária de 45 horas/aula, a disciplina se desenvolveu por meio de encontros realizados às quartas-feiras, semanalmente, iniciando-se às 13h30min e encerrando-se, em regra, por volta das 16h00min, não tendo sido raro o extrapolamento voluntário de tal horário. Conforme o cronograma que insiro no Anexo 1 deste escrito, as aulas desenvolveram-se a partir de seminários seguidos de debates guiados pela ação precisa e cuidadosa da docente, tendo os encontros previstos – dos dias 19 de agosto de 2020 a 28 de outubro de 2020 - acontecido regularmente, dentro do cronograma inicialmente definido.

Após a apresentação da disciplina e distribuição dos seminários, seguiram-se 08 (oito) seminários distintos, com regra de dois alunos por apresentação (à exceção de 01), apresentados por 14 (quatorze) alunos participantes, que exploraram as seguintes e relevantes temáticas: 1. Biopolítica e neoliberalismo; 2. Feminismo e a Identidade Feminina; 3. Neoliberalismo e vulnerabilidades; 4. Neoliberalismo e autoritarismo; 5. Neoliberalismo e contracondutas; 6. Feminismo e Diversidade; 7. Feminismo e Decolonialidade.

De inspiração claramente foucaultiana, a disciplina ofertada pela Prof.a Clara, como todos nós a chamamos, tem também forte viés pós-identitário, como de resto mostra a história da produção acadêmica da referida docente, assim como os direcionamentos e explanações desenvolvidos no curso dos seminários e aulas. Fortemente crítico da perspectiva neoliberal, o labor acerca

de categorias como biopolítica, necrobiopoder e autoritarismo foi posto sob as lentes das teorizações feministas, com ênfase nas abordagens interseccionais e decoloniais. Em particular quanto à decolonialidade, ficou claro, ao longo dos seminários, o interesse docente em aprofundar e sedimentar as descobertas acerca desse viés particular dos feminismos contemporâneos.

Para trabalhar os impactos da disciplina sentidos por seus discentes e obter maior especificidade ao relatá-la, além de inserir neste texto as observações inerentes à minha participação como aluna matriculada no referido componente curricular, elaborei curto questionário através da plataforma google forms, o qual foi preenchido por 11 (onze) dos 14 (quatorze) participantes dos seminários em apreço. Dentre tais respondentes, há 07 (sete) mulheres e 04 (quatro) homens, sendo as demais componentes da disciplina (não respondentes) mulheres, grupo no qual me incluo. Para o momento, dentro dos limites cognoscitivos e temporais da investigação, não houve ampliação de seus termos para investigação racial/étnica, dentre outros elementos que podem se interseccionar como determinantes para a caracterização dos sujeitos e das sujeitas respondentes.

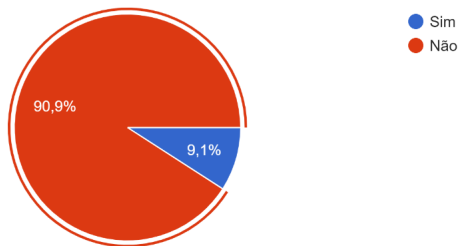
Considerarei como partida, ao elaborar o questionário em apreço, que um dos pontos mais relevantes da disciplina é o fato de ser ela declaradamente feminista, lançando tal olhar sobre as matrizes de pensamento do direito, no contexto de um Programa de Pós-Graduação em Direito e com uma professora jurista. Assim, exceto pela indagação acerca dos nomes dos discentes (que permanecerão ocultos nos resultados ora apresentados), a primeira questão formulada, de maneira propositalmente coloquial, foi a seguinte: *“Conte pra gente em qual localidade você reside. Aproveita e nos diz se, acaso a disciplina em questão fosse presencial, você conseguiria cursá-la”*.

Com respondentes residindo em locais variados dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Norte, 05 (cinco) dos 11 (onze) respondentes declararam expressamente que não teriam condições de cursar a disciplina acaso fosse ela presencial, resposta à qual me filio, uma vez que resido no Estado do Rio Grande do Norte e, não sendo tal disciplina obrigatória nem estando dentre aquelas ofertadas ao alunos do DINTER – Doutorado Interinstitucional UERN/UFPR, não teria condições de cursar a disciplina fora

da perspectiva remota, mormente no contexto pandêmico em questão e por não dispor o DINTER de liberação total para a formação doutoral.

Adiante, por não ser a perspectiva crítico-feminista comum nos currículos jurídicos, especialmente no tocante aos componentes obrigatórios, indagou-se: “*Além da disciplina ofertada pela Prof.a Clara Roman, no semestre anterior a este (Neoliberalismo, Feminismo e Decolonialidade), você já tinha cursado outra disciplina declaradamente feminista no âmbito do Direito?*”. Em resposta, 90,9% (noventa vírgula nove por cento) dos 11 (onze) respondentes, responderam não à indagação, conforme mostra o gráfico que segue:

Além da disciplina ofertada pela Prof.a Clara Roman, no semestre anterior a este (Neoliberalismo, Feminismo e Decolonialidade), você já tinha cursa...a declaradamente feminista no âmbito do Direito?
11 respostas



A tal pergunta seguiu-se outra para saber quais disciplinas teriam sido cursadas por quem já tinha, anteriormente, experimentado oferta curricular similar no âmbito do Direito. A questão de partida foi a seguinte: “*Se você já cursou no âmbito do Direito uma disciplina expressamente feminista, conte-nos onde isto se deu e quais elementos da disciplina mais lhe chamaram atenção*”. O mais curioso com relação às respostas é que mesmo aqueles que não cursaram disciplinas de tal jaez em programas jurídicos, relataram suas experiências.

Assim, 08 (oito) respondentes fizeram considerações acerca de experiências anteriores, não necessariamente associadas ao Direito. Em dois casos, a experiência do contato com autoras feministas se operou dentro do próprio direito, uma com a própria Professora Clara Roman, destacando o/a respondente o estudo da obra de Judith Butler²⁵, e outra com o Professor Luís Fernando Lopes Pereira, dentro do contexto do pensamento decolonial africano.²⁶ Há também destaque para a experiência de contato com autoras feministas de maneira transversal, dentro das óticas dos direitos humanos e do direito de família²⁷, assim como para este acesso no âmbito da sociologia e das ciências sociais, inclusive dentro da própria UFPR.²⁸

25 Literalmente: “*Cursei a Disciplina da Clara sobre Violência em que tratamos de autoras feministas, como a Butler*”.

26 Literalmente: “*Em outra disciplina, também na UFPR, intitulada Pensamento Pós-Colonial, há um módulo dedicado ao feminismo afrocêntrico. O responsável é o professor Luís Fernando Lopes Pereira. Nesta disciplina em específico o que despertou o meu interesse e também o que marcou como experiência foi ler as falas subalternas - fora do círculo eurocêntrico e estadunidense -, sobretudo por ser uma disciplina dentro de um programa de pós-graduação em direito*”.

27 Literalmente: “*Cursei algumas disciplinas relativas à direito de família e direitos humanos em que a temática do feminismo foi transversalizada, atentando especialmente aos papéis normalmente designados socialmente às mulheres e os estereótipos de gênero*”.

28 Literalmente: “*Só tive acesso às teorias feministas na sociologia e ciências sociais. Destaco a disciplina de teorias sociológicas e epistemologia I e II que cursei no mestrado/doutorado em sociologia na UFPR. Ministrada pela Prof. Dra. Marlene Taminini. Oportunidade também que acompanhei os debates de pesquisadorxs que abordavam temas em o tema de gênero apareceu. A sociologia se funda em dois grandes eixos [simplificando] uma análise estruturalista [simbólica/material] e o construtivismo subjetivista dos sentidos e da realidade. Então, existem diversos temas que envolvem as discussões que envolvem questões de gênero. Principalmente porque as teorias feministas, progressivamente, promoveram diversas rupturas epistemológicas nas ciências sociais*”.

Em duas respostas distintas, essa experiência se destaca dentro da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, ambas em pós-graduação de área não jurídica (Desenvolvimento Regional).^{29 30} Nesse mesmo contexto, citou-se a abordagem da temática dentro da sociologia política³¹ e também no contexto das discussões sobre masculinidades.³²

Em seguida, formulou-se indagação dúplice: sobre o que mais chamou atenção dos discentes na disciplina; e sobre como estes visualizaram a presença quase que exclusiva de mulheres na turma.³³

As respostas à primeira indagação podem ser assim classificadas: a) a abordagem decolonial^{34 35}; b) a relação dos temas com o Direito³⁶; c) a constru-

29 Literalmente: *“Cursei a disciplina na UTFPR, Campus de Pato Branco, com a Professora Josiane Wedig, no Mestrado em Desenvolvimento Regional. Foi a primeira vez que tive acesso à teoria e teóricas feministas. A forma de construção conjunta, sob mediação da professora, de análises dos textos foi o que mais me chamou atenção. O lanche era conjunto, na sala, a aula seguia mesmo no intervalo, e depois nas conversas e encontros que 2019 ainda possibilitava. O acolhimento de tantas diferenças foi o que mais me chamou atenção. Não houve nenhum momento de ridicularização de pensamentos ou concepções, acredito que foi um dos ambientes mais sensíveis que estive na academia”.*

30 Literalmente: *“Gênero e territorialidade (1/2018), Gênero, como ouvinte (1/2019), Gênero e desenvolvimento regional (1/2020) como ouvinte no PPG em Desenvolvimento Regional da UTFPR Campus de Pato Branco, me chamou atenção teorias e metodologias feministas, a possibilidade de um novo olhar epistemológico para ciência sob a ótica do feminismo, como as mulheres contribuem para a descolonização dos países do Sul Global, na própria manutenção de povos e culturas tradicionais, a importância de descolonizar o ser o saber, são quatro anos dedicados ao estudo de gênero desde então”.*

31 *“Teoria Democrática Pós em Sociologia Política - SC – Butler”*

32 *“também ao discutir violência e militarização, é comum ter a discussão do ethos do guerreiro e discussões sobre masculinidade”*

33 Literalmente: *“Agora sobre a disciplina Neoliberalismo, Feminismo e Decolonialidade, conte para a gente o que mais lhe chamou atenção nela. Caso se sinta confortável para tanto, diga-nos um pouco sobre como você enxerga a presença quase que exclusivamente de mulheres na turma”.*

34 Literalmente: *“O que mais me chamou atenção foi a desconstrução de um pensamento feminista hegemônico a partir das propostas decoloniais. Enxerguei um discurso universal até então velado e novas propostas para pensar a realidade das mulheres colonizadas e racializadas”.*

35 Literalmente: *“Na disciplina Neoliberalismo, feminismo e decolonialidade o que me chamou a atenção foi a chave decolonialidade aliada ao feminismo. Ouvir vozes latinas a problematizar até mesmo o feminismo é para mim, hoje, após ter cursado as disciplinas, fundamental”.*

36 Literalmente: *“O que mais me chamou atenção na disciplina foi a interligação dos temas com o Direito, já que essa foi a primeira oportunidade de acessar esses assuntos em um mestrando nessa área. A professora falou de Direito Não Identitário e uma infinidade de interesses de estudos passaram por minha cabeça”.*

ção bibliográfica; d) a inovação³⁷; e) apresentação das relações entre o sistema político-econômico e a realidade das mulheres³⁸; f) o caráter disruptivo da disciplina em termos de proposta epistemológica e a forma como foram tratados de maneira interdependentes as categorias direito, gênero, colonialidade, neoliberalismo³⁹; g) A discussão contextual dos problemas de gênero na sociedade neoliberal e pela ótica das autoras do sul global^{40 41}

A leitura das respostas ofertadas deixa nítido que a disciplina foi compreendida como inovadora, adequadamente contextual e estabelecadora de relações analíticas relevantes e instigantes, principalmente no que toca às categorias neoliberalismo, decolonialidade e feminismos, em sua relação com o Direito, correspondendo de forma muito satisfatória à sua proposta inicial.

Entendo que, como o declarou um(a) dos(as) discentes respondentes, a disciplina teve a “coragem de nomear a que veio”⁴², o que reflete de forma

37 Literalmente: “A disciplina trouxe uma perspectiva até então pouco conhecida que se mostrou promissora no campo da minha pesquisa”.

38 Literalmente: “O que mais chamou atenção foram as relações apresentadas entre o sistema político-econômico e o tratamento destinado às mulheres na sociedade, principalmente no que se refere a divisão sexual do trabalho e a esfera do cuidado”.

39 Literalmente: “Olha, me chamou atenção justamente a proposta de ruptura epistemológica. O direito e as boa parte das estruturas simbólicas que perfazem os fenômenos sociais são marcadas pela relação de gênero. Compreender o tema é crucial para qualquer pesquisa que pretenda compreender relações de poder na sociedade brasileira. Da mesma forma a interdependência dos temas da colonialidade e do neoliberalismo. Portanto, a união dos três temas me parecem ser cruciais para compreender a contemporaneidade brasileira, os campos de poder, os saberes e as relações de controle. O tema da colonialidade é crucial para compreender a escolástica jurídica, a escolástica, essencialização e o racismo. O tema de gênero é fundamental para compreender uma série de relações de poder, construção de subjetividades, violências simbólicas e físicas, bem como estruturas de classificação e sentido com antolhos específicos [masculino, branquitude, classe]; por fim, o tema do neoliberalismo é uma peça chave para compreender a construção do homo oeconomicus, homocadêmicos, iliberalismo ou autoritarismo liberal, bem como, a organização em termos políticos e geopolíticos da máquina de guerra que organiza movimentos/relações contemporâneas. A junção das três cria um esforço criativo em complexificar fenômenos sociais que o direito reduz e o senso-comum (douto) naturaliza, essencializa e, nesses termos, subjulga”.

40 Literalmente: “O ponto mais marcante da disciplina, para mim, foi a discussão dos problemas de gênero de maneira localizada na sociedade neoliberal e pelas lentes de autoras do sul global. Acredito que isso é importante porque evidencia que a discussão sobre igualdade de gênero deve necessariamente ser conectada à discussão sobre as demais desigualdades, racismo, pobreza, o contexto econômico e as ideologias”.

41 Literalmente: “Foi excelente, importante compreender o contexto em que cada autor/autora teceu seus conceitos, a ordem dos textos me possibilitou clareza para organizar mentalmente os conceitos, amadurecer, internalizar os reflexos de cada teoria em seu contexto (...)”

42

muito direta o fato de que, atualmente, continua a ser considerado um ato de coragem à autoafirmação feminista, em face da qual a sociedade em geral ainda mantém uma postura discriminatória e vertida a um sem-par de estereótipos.

Mais uma vez contextualizando essa compreensão, destaco o relato de um(a) dos(as) discentes respondentes, para quem há muito interesse discente pelos temas discutidos na disciplina, mas seu alinhamento expresso aos feminismos pode despertar preconceitos e fazer com que alguns compreendam que as temáticas abordadas importam apenas às mulheres, literalmente:

Tenho a impressão de que, mesmo que muitos estudantes se interessem pelos temas problematizados na disciplina, a inclusão da palavra feminismo no título desperta uma série de preconceitos, inclusive implícitos, no sentido de que será apenas mais uma discussão sobre “mulheres” e para mulheres, o que é sintomático da ignorância geral sobre o tema.

Isto nos remete, aliás, à segunda parte da questão formulada, acerca do que pensam os discentes no que diz respeito à presença quase que exclusivamente feminina na turma. Vale apresentar o catálogo das respostas para tal circunstância: a) a crença masculina de que as temáticas em questão não lhes dizem respeito; b) receio de alguns homens em dividirem um espaço feminino, em local de fala de mulheres; c) falta de hábito dos homens quanto a ocupar o lugar de escuta e aceitar o protagonismo feminino⁴³; d) uma decorrência do patriarcado e da conseqüente compreensão dos feminismos e dos estudos de gênero como algo “frívolo” ou “perfumaria”⁴⁴, além do caráter igualmente con-

Literalmente: “*Chamou a atenção a princípio a coragem em nomear declaradamente a que veio; na seqüência a construção bibliográfica*”.

43 Literalmente: “*A presença quase que exclusiva feminina, ao meu ver, se dá por dois fatores: a maioria dos homens não se interessarem pela temática porque não lhe dizem respeito diretamente, segundo eles; e a segunda acredito que um certo receio de alguns homens de invadir um espaço feminino e um local de fala de mulheres. Homens não estão acostumados a ocupar o lugar de escuta e aceitar o protagonismo feminino*”.

44 Literalmente: “*A presença quase exclusiva de mulheres na turma é sintomática do patriarcado, que faz com que muitos homens (e mulheres também) entendam o feminismo e as discussões de gênero algo frívolo e perfumaria*”.

servador do Curso de Direito⁴⁵; e) a invisibilização e inferiorização da perspectiva feminista na Academia, assim como sua compreensão como batalha apenas das mulheres^{46 47 48 49}; f) o preconceito havido em relação à palavra “feminismo”

Da análise das respostas ofertadas, parece claro que, quanto aos homens, o temor central que os alcança quanto ao caráter declaradamente feminista da disciplina tem a ver com o receio de invadir e/ou ocupar o assim chamado “lugar de fala” das mulheres na disciplina cursada. Mas não apenas isto, pois se pode vislumbrar também como empecilho à maior participação o hábito social do lugar de protagonismo ofertado aos homens, que lhes repeliaria de um espaço como o construído na disciplina em apreço, que exige escuta e aceitação do protagonismo feminino.

45 Literalmente: *“Sobre a presença preponderante de mulheres, ao meu sentir, é em razão de nossas raízes patriarcais que ainda reverberam, por ainda se discutir pouco na academia (o que dá espaço para achismos sobre o que é o feminismo) e, também, por estarmos no curso de Direito, que é um curso conservador quando se trata de pensar através de escolas/teorias que se afastem de eixo positivista”*.

46 Literalmente: *“A presença massiva de mulheres na turma denota como a perspectiva feminista ainda é invisibilizada e inferiorizada na academia”*.

47 Literalmente: *“A predominância de mulheres na turma reflete que o feminismo ainda é visto como uma luta apenas de mulheres, muito embora represente uma luta coletiva pela igualdade, em todos os âmbitos”*.

48 Literalmente: *“Existe um mundo infinito de situações, assuntos, debates que estão sob a placa de “coisa de mulher”, acredito que por essa razão somos a maioria nas turmas, no debate sobre aborto (mesmo que seja masculina a maioria que nos nega o direito), nas manifestações pedindo creche, problematizando as normas de beleza, a forma que meninos e meninas são criadas etc., enxergo dessa forma a pouca presença masculina na disciplina”*.

49 Literalmente: *“(…) sobre a quase ausência masculina, sempre ocorreu nas disciplinas de gênero que participei, assim como no grupo de pesquisa que participo, a visão que os estudos de gênero como “coisas de mulher” faz parte da luta pelo espaço das mulheres na ciência. A própria escrita neutra é um desafio não muito bem aceito na academia”*.

Mesmo assim, os homens/discentes que responderam à investigação apresentaram-se não apenas receosos, mas também especificamente interessados em participar da discussão coletiva engendrada. Isto, no entanto, exigiu deles a consciência acerca da necessidade de uma ruptura epistemológica com as categorias cognoscitivas universalizantes e abertura para compreensão de outros elementos de assimilação dos fenômenos estudados.⁵⁰

A meu ver, há implícito nesse temor a construção social identificada pelas mulheres/discentes respondentes e que gira em torno da ideia de que os feminismos dizem de assuntos exclusivos de mulheres, servindo em regra para criar espaços de fala e atuação igualmente exclusivos para elas.

Por outro lado, a invisibilidade e o desprestígio são os lugares que as mulheres/discentes em questão identificam como destinados aos estudos feministas no âmbito da academia. Socialmente, entendem que a sociedade qualifica os estudos sobre “*questões das mulheres*” como algo “*frívolo*”, mera “*perfumaria*”, não conferindo a importância necessária aos temas abordados.

De fato, quando existentes, disciplinas como a que ora se destaca, não são, necessariamente, nomeadas. Dentro do Programa de Pós-Graduação em Direito que integramos, a disciplina que foi ofertada pela Professora Clara é categorizada como ECE – Estudos Complementares e oferece condições de variação, de semestre a semestre.

A regra é que este tipo de abordagem não seja central sob uma perspectiva curricular, não integre componentes curriculares obrigatórios. Seus temas são, a rigor, transversalizados nas várias disciplinas obrigatórias e complementares do Programa, sendo mais comum seu alinhamento com conteúdos de Direitos Humanos e Direitos das Famílias, o que se pode perceber facilmente analisando-se o quadro de oferta disciplinar do semestre integrado pela disciplina

50 Literalmente: “*A questão da turma ser maioria colegas era esperado. Confesso que no começo me senti um pouco deslocado, com um certo medo de reproduzir violências simbólicas, mas como estava lá com o real sentimento de aprender, ouvir e perguntar, expus já na primeira aula um ponto que me pareceu fundamental para organizar minhas indagações. Sempre compreendi o “lugar de fala” como uma categoria antropológica e metodológica, com conteúdo epistemológico, ou seja, a negação do universalismo e a valorização do relativismo cultural, e agora, de gênero. Assim, que compreendi que é dessa mesma forma que as colegas pensavam, me senti tranquilo em contribuir, eventualmente, caso sentisse necessidade. De qualquer forma foi muito interessante, sobretudo, ampliar minha visão sobre diversos fenômenos a partir das experiências, reflexões e análises das colegas*”.

analisada, bem como o quadro de ofertas que lhe instruiu.

Mesmo com tantos estereótipos e tantas pré-noções sociais e dogmático-jurídicas a circundar uma disciplina de tal natureza, pude vislumbrar muitas manifestações de interesse em cursar novamente o componente aqui tratado ou outro símile, igualmente sob condução da Prof. Clara. Então indaguei aos (às) respondentes discentes as razões disto.⁵¹

Dentre as razões apresentadas, a forma como a Professora compôs e conduziu a disciplina, a liberdade que ela ofertou às (aos) discentes, sua metodologia e sugestões bibliográficas foram citados/citadas reiteradamente. Características atribuídas em específico à Professora Clara também foram destacadas, tais quais gentileza, franqueza, capacidade analítica e didática acolhedora.^{52 53} Esse contexto foi classificado como acolhedor e também cativante, tanto no que diz respeito à Professora quanto no que atine à participação dos componentes da turma, destacando-se sua construção coletiva.^{54 55}

51 A pergunta feita foi a seguinte, literalmente: *“Considerando que houve manifestação de interesse substancial em cursar de novo disciplina de mesma natureza ou símile, igualmente composta pela Prof.a Clara Roman, você poderia nos dizer quais aspectos da disciplina foram determinantes para isto?”*

52 Literalmente: *“Olha... eu gostei da condução da disciplina. Da gentileza e franqueza da professora, bem como, na sua capacidade analítica e de seleção/organização do plano de aula/ensino. Ao longo do curso me senti cativado, motivo pelo qual desejei cursar novamente para continuar aprendendo, me descolonizando, verificando minhas limitações reflexivas e me permitindo radicalizar a crítica ao direito”.*

53 Literalmente: *“A didática acolhedora e a partilha das experiências”*

54 Literalmente: *“A professora e sua metodologia; a turma; a bibliografia”.*

55 Literalmente: *“A interlocução proporcionada pela professora e demais colegas com outros âmbitos do feminismo foi profundamente enriquecedor e a possibilidade de outra disciplina como continuidade é promissora”.*

Elementos associados em específico à importância do componente curricular também foram amplamente destacados, valendo nominar, em acréscimo àqueles já dantes apontados: a) a contribuição da disciplina para as áreas de estudo dos discentes e para o direito⁵⁶; b) a oportunidade de aprofundamento quanto aos estudos feministas e/ou decoloniais e o caráter inovador da disciplina quanto a tal aspecto^{57 58 59 60}; c) o contexto de ofensiva neoliberal e autoritária e o consequente retrocesso quanto aos direitos das mulheres⁶¹.

56 Literalmente: “*Dar sequência aos estudos decoloniais de gênero pela ótica do direito (minha área de formação) pois venho de um mestrado interdisciplinar*”.

57 Literalmente: “*Inicialmente a forma de condução da professora, que nos dá liberdade para aprendermos juntos. Em segundo lugar, a enorme contribuição que a disciplina anterior trouxe para a minha tese. E por fim, vi uma oportunidade de me aprofundar nos feminismos e nos estudos feminista decoloniais e, a partir deles, pensar a violência contra a mulher*”.

58 Literalmente: “*Por uma necessidade de aprofundamento teórico nestas questões, por ter sido uma experiência ímpar ter cursado a anterior e ouvir as análises e experiências não só da professora como das demais e porque a professora Clara Roman inseriu o discurso jurídico nos módulos*”.

59 Literalmente: “*As reflexões, especialmente das últimas aulas, envolvendo a perspectiva decolonial representam um horizonte pouco explorado pelo feminismo no Brasil e podem contribuir para o enfrentamento de concepções enraizadas que pressupõem identidades compulsoriamente determinadas a partir de modelos dicotômicos*”.

60 Literalmente: “*O fato de a última disciplina haver levantado inúmeros problemas a serem discutidos por meio de autoras contemporâneas e atentas à realidade atual, tornando as discussões da disciplina muito vivas, pertinentes e longe de serem pacificadas*”.

61 Literalmente: “*Talvez o momento em que estamos vivendo, o avanço da ofensiva neoliberal e autoritária, que tem ocasionado inclusive, as várias tentativas de retrocesso dos direitos das mulheres, principalmente no que diz respeito às legislações (direito ao aborto legal, por exemplo)*”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse ponto de vista observador, situado e reconhecidamente subjetivo, visualizei na disciplina ofertada uma postura não neutra própria dos que criam, desenvolvem e/ou defendem práticas compatíveis com as políticas públicas de reconhecimento e efetivação dos Direitos Humanos e Fundamentais das Mulheres, sob uma perspectiva de gênero, entendida estas duas categorias – mulheres e gênero – em toda sua complexidade, dentro de um espaço e um tempo em que a luta por direitos e o emprego do próprio direito com fins revolucionários e disruptivos faz parte de um processo que reúne esperança e utopia, nos termos freirianos que tomei para epígrafe.

Em cada disciplina que cursei/curso com a Professora Clara, sob a batuta das teorizações feministas críticas especialmente ao Direito (integralizei uma e estou a cursar a 2^a), houve um começo ou um momento particular em que a professora alertou para o caráter controverso do conceito de mulher, para a superação dos dualismos que a própria ideia de gênero alberga. Nada obstante, a presença da conjunção adversativa “mas” é uma constante no *a posteriori* de suas críticas pós-identitárias, pois, a meu ver, a Professora Clara mostra uma consciência bastante realista do quanto o direito ainda não pode prescindir de seus dualismos e tampouco das categorias “mulheres” e “gênero”, do quanto suas contradições ainda se fazem necessárias para a luta por direitos.

Sua abordagem faz muito sentido, pois, como visualizamos no item anterior a este, tais categorias dominam as construções normativas que servem à proteção dos vários grupos sociais vulnerabilizados social, política e economicamente e que são considerados albergados pelas noções de “mulheres” e “gênero”, não podendo os referidos agrupamentos sociais prescindir de tal proteção.

Como professora e advogada e membro de um programa predominantemente masculino, a Professora Clara Roman parece ter consciência bastante e transcendente do caráter disruptivo da disciplina. Parece tê-la construído em resposta a demandas da vida e do direito para as mulheres, como a expressar uma super consciência sobre as desigualdades que aborda, o que não deixa de

ser profundamente perturbador em face de uma prática jurídica predominantemente neutra e universal. Como observadora participante deste fenômeno, por diversas vezes, senti-me atraída pelos influxos de suas lições e provocações, compostas com singular sensibilidade.

Não se ignora, com isto, as aporias que os vários feminismos experimentam, em seus vieses teóricos e práticos, nem as críticas que tais vieses impõem a essas categorias. Sejam enquanto teorias, sejam enquanto movimentos, os feminismos não ofertam consenso conceitual. Nesse sentido, bell hooks nos alerta que um grande problema do discurso feminista e da dificuldades de adesão a este enquanto movimento político vêm da ausência de segurança quanto ao significado de tal expressão e, por conseguinte, quanto ao que significa ser feminista.⁶²

Identificando, de um ponto de vista concreto, razões múltiplas outras pelas quais as mulheres não aderem à expressão “*feminista*”⁶³, hooks propõe uma definição de feminismo em termos políticos, convidando as mulheres a abandonar “*a visão apolítica que o sexismo impõe e desenvolver uma consciência política*”. Definindo tal fenômeno como “*a luta para acabar com a opressão sexista*”, indica ela que não se trata de beneficiar um grupo apenas de mulheres, com raça e classe em específico, e tampouco de ofertar privilégios às mulheres em desfavor de homens. Sendo seu foco a transformação social de forma significativa, não seria também um estilo de vida ou uma contracultura para a construção de um mundo centrado nas mulheres⁶⁴

62 No texto referenciado, bell hooks emprega a expressão no singular, valendo lembrar que, contemporaneamente, o uso corriqueiro do termo se emprega em seu plural, reconhecendo-se a multiplicidade de fenômenos que são assim designados (HOOKS, bell. Teoria Feminista: da Margem ao Centro (Trad. Rainer Patriota). São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 55 e ss.)

63 Quase todas associadas a claros estereótipos inscritos no código de vivência social pelo machismo estrutural, tais quais: o receio de mulheres de classes populares de aderir a movimentos racistas, dada a associação comum do termo à luta de mulheres brancas por seus direitos; o receio de identificação com movimentos lésbicos, dos quais os feminismos são vistos comumente como sinônimos; o receio de associação a movimentos de teor político, o que é recusado por muitas mulheres. (HOOKS, bell. Teoria Feminista: da Margem ao Centro (Trad. Rainer Patriota). São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 57)

64 HOOKS, bell. Teoria Feminista: da Margem ao Centro (Trad. Rainer Patriota). São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 59.

Assim, os duelos entre teoria e prática, entre realidade e crítica acadêmica, entre os universalismos e as especificidades humanas, entre a instrumentalização das identidades pelos movimentos sociais e as abordagens pós-identitárias integraram o percurso analítico da disciplina, permeando as preocupações e inquietudes jurídicas e multi/trans/interdisciplinares de discentes e docente sem, contudo, produzir um efeito paralisante.

Pelo contrário: a disciplina Neoliberalismo, Feminismo e Decolonialidade, em sua construção e em sua experiência, me pareceram representar uma tomada de posição educacional política dentro de uma academia – a jurídica – profundamente conservadora e dogmática, universalista e totalizante. O programa ofertado pela Professora é expresso, disse a que veio e chegou, é, ao mesmo tempo, utópico e esperançoso, mas existe em espaços curriculares não expressos. Isso precisa mudar.

Para chegar mais longe, a mais pessoas, de uma forma democrática, o ensino remoto foi a saída, num contexto pandêmico. Mas as maiores inovações da disciplina não dependeram de tecnologias: dizem muito mais da sua forma partilhada, coletiva e humana de existir nos feminismos e de compreender o direito sob lentes não neutras, que consideram a vida, a perspectiva e a realidade das mulheres em suas multiplicidades, sem excluir a responsabilidade e a importância de toda a sociedade neste processo.

Ao conduzir a disciplina, a Professora Clara não se incomodou em nada com as barreiras tecnológicas tão comuns a gerações distintas e a grupos diversos. Sua receptividade em assimilar a soma não só tecnológica, mas igualmente analítica e reflexiva oferecidas por seus discentes, ela assumiu uma visão horizontalizada da relação educativa, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem uma jornada de afeto e compreensão, derrubando inclusive as barreiras experimentadas pelos homens do grupo quanto à compreensão e assimilação dos espaços de fala e construção de direitos das mulheres enquanto membros predominantes do espaço de diálogo construído.

Os impactos da disciplina, assim, se fizeram sentir não apenas no caráter disruptivo e visionário do conjunto de práticas e teorias abordados, mas igualmente nos múltiplos usos possíveis de tais elementos, assim como na inquietude evidente partilhada pelo grupo em torno da consciência de se estar a construir história, visualizada no presente.

Para isto, foram empregados textos-referenciais críticos que se posicionam para além da dogmática jurídica, apresentando um remodelamento epistemológico das categorias estudadas e sua aplicação ao direito como caminho para descortinar os estereótipos encartados no ordenamento jurídico, proporcionando novas formas de encarar o direito, de ler seus termos, indo para além dele, mas sem descurar de suas contradições e sem abandonar a crença no seu potencial transformador e na necessidade dos direitos.

Também o espaço para discutir as compreensões e invisibilidades e discriminações que alcançam os feminismos transformou o contexto pandêmico numa oportunidade de diálogo intergeracional e interespacial, integrando pessoas de vários lugares distintos, a maioria sem acesso presencial a um componente de tal jaez.

Entendo, por isto, que a disciplina pode e deve ser classificada como pedagogicamente transformadora, inspiradora e inovadora, indicando uma forma não anárquica de opor a ordem jurídica a si mesma, para remodelá-la com e em seus mais variados modos de expressão. Enquanto disciplina que forma os profissionais que produzem as mais variadas frentes e fontes do direito, seu caráter complementar em relação ao programa que integra precisa, urgentemente, ser revisto.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de (Trad. Sérgio Milliet). **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970, p. 7.

BRASIL. Decreto nº 1.973/1996. **Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em 30 de março de 2021

BRASIL. Decreto nº 4.377/2002. **Promulga a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em 30 de março de 2021

BUTLER, Judith (Trad. Renato Aguiar). **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CÂMARA, Heloisa Fernandes. Queda Democrática/Declínio Democrático e Gênero. In. SILVA, Cristine Oliveira Peter; BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz; FACHIN, Melina Girardi. **Constitucionalismo Feminista: expressão das políticas públicas voltadas à igualdade de gênero**. Salvador: JusPodivm, 2020.

CIDH. **Caso “Maria da Penha Maia Fernandes” x Brasil** (Relatório nº 54/01 no Caso 12.051). Organização dos Estados Americanos, 04 de abril de 2001. Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>. Acesso em 30 mar. 2021

CORNELL, Drucilla. Sexual Difference, the Feminine, and Equivalency: A Critique of MacKinnon’s Toward a Feminist Theory of the State. **The Yale Law Journal**, v. 100, p. 2247-2276, 1991.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 07-41, 1995.

HOOKS, Bel (Trad. Rainer Patriota). **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LOIS, Cecília Caballero; CASTRO, Carolina Soares Castelliano Lucena de. Feminismo estatal, injustiças metapolíticas e a formação do rol de legitimados do controle de constitucionalidade. In. SILVA, Cristine Oliveira Peter; BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz; FACHIN, Melina Girardi. **Constitucionalismo Feminista**. Salvador: JusPodivm, 2019.

MACHADO, Monica Sapucaia. **As Mulheres brasileiras e o acesso à educação**

superior: conquista de autonomia ou reafirmação da desigualdade? Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MACKINNON, Catharine A. **Toward a Feminist Theory of the State**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

PITANGUY, Jacqueline. **A carta das mulheres brasileiras aos constituintes: memórias para o futuro**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento Feminista Brasileiro: Formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, e-book.

QUEIROZ, Fernanda Marques. **Não se rima amor e dor: cenas cotidianas de violência contra a mulher**. Mossoró: Uern, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e realidade**, 1989. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/6393/mod_resource/conteco/1/G%C3%AAnerJoan%20Scott.pdf acesso em 1º de julho de 2019.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero & Sexualidade: Grupos de Discussão como Possibilidade Formativa**. 1 ed. – eBook – Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

SILVA, Taís Duarte & LEAL, Edvalda Araújo. Tecnologias Educacionais. In: MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araújo & CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a docência universitária: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. São Paulo: Atlas, 2018.

STF. Tribunal Pleno. **ADPF 460**. Discussão sobre a constitucionalidade do 2º, parágrafo único, da Lei 6.496/2015 do Município de Cascavel – PR, que trata da vedação de “políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”. Relator: Ministro Luiz Fux. Julgamento: 29/06/2020. Publicação: 13/08/2020. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?classeNumerolncidente=%22ADPF%20460%22&base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true. Acesso em 03 abr. 2021.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Seguinte, 2018.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. 2 ed., 10 tir. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011

CAPÍTULO 04

ARTE E FEMINISMOS COMO METODOLOGIA PARA REFLETIR NA UNIVERSIDADE

Patrícia Moreira da Menezes

“Além de travesti, sou uma mulher preta, favelada e macumbeira. Carrego comigo os significados de tudo aquilo que eles mais odeiam, mas não me apavoro.”

(Benny Briolly⁶⁵, 2022, não p.)

1. INTRODUÇÃO

Este texto é oriundo da minha tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/UFPR). A tese teve como título: A insurgência da outra da outra da outra – uma análise sobre a superexploração das travestis e mulheres transgêneras como crítica ao sujeito de direito.

A expressão “a outra da outra da outra” – mencionada no título da tese – apareceu-me após a leitura da obra *Transfeminismo* (2021) de Letícia Nascimento, sendo ela a autora da frase que situa a travesti e a mulher trans como “forasteiras da humanidade”. Letícia Nascimento (2021, p. 43) explica a expressão ao dizer: “Em uma perspectiva histórica de gênero e sexualidade, as transgeneridades ocupam um lugar de não existência: como mulheres transexuais e travestis, somos forasteiras da humanidade, estrangeiras do gênero.”

Utilizo condução epistemológica e metodológica construída por corpos que estão em confronto com o padrão binário imposto e manejado para perpetuar a exploração e a dominação de alguns e manutenção do poder de outros.

O estudo trata da insurgência de corpos marginalizados que escolheram enfrentar barreiras naturais e artificiais. O direito é uma dessas barreiras, com suas categorias de exclusão, como o é a categoria sujeito de direito; categoria de destaque no estudo do direito na Universidade. A sujeita universal do feminismo clássico - chamada por Letícia Nascimento (2021, p. 26) de “a mulher original do feminismo” - também é mais uma dessas construções que oprimem e violentam.

A questão é que os feminismos da diferença (ou dissidentes), aqueles que vieram como crítica ao feminismo clássico, também ensina que, quando grupos excluídos de lugares de poder – e a Universidade é um desses lugares – eles falam, produzem conhecimento, mobilizando outras formas... E aí entra a arte.

A partir dessa breve apresentação, manejar o transfeminismo⁶⁶ (e outros

66 A compreensão de transfeminismo que faço uso é a de Letícia Nascimento (2021, p. 68), que o conceitua como “uma corrente teórica e política vinculada ao feminismo, que se divide em variadas correntes exatamente pela compreensão, de certo modo comum, de que é impossível permanecer insistindo em mulher, no singular, numa condição universalizante, como

feminismos dissidentes) parece-me viabilizar uma reflexão sobre o ambiente universitário, que deve estar aberto a metodologias que desmascarem ou escondem valores como igualdade e neutralidade.

Fabiana Cristina Severi e Élide Lauris (2022, p. 74) dizem: “Quem tem o poder de controlar as decisões sobre processos de conhecimento está preocupado em manter o poder político e obscurecer as injustiças de seus privilégios.” Por esta razão não se pode esperar que venha desse lugar o rompimento com tais padrões. É preciso buscar lugares de saberes que enfrentam radicalmente todos os tipos de opressão.

O problema de fundo é a violência – exploração e dominação – na sociabilidade capitalista via construção de universais.

Observar a vivência das travestis e mulheres trans, narrada em versos, canções e em outros registros como blogs, redes sociais e livros, permite refletir sobre a insurgência e onde deságua: na autodeterminação, na violência das categorias universais e na necessidade de seu desuso.

2. SOBRE A AUTODETERMINAÇÃO

A autodeterminação é o “se faz” de Leticia Nascimento (2021). Destaco aqui citação de grande inspiração: “Rompendo essa realidade, eu escolhi ser o próprio rio que corria veloz para além do vale, para um lugar onde se fazer era possível no confronto com algumas regras impostas” (Leticia Nascimento, 2021, p. 20). As travestis/trans dizem do desuso das regras porque nunca usufruíram do mesmo espaço que os universais, posto que são “forasteiras da humanidade”. São forasteiras do direito também. São forasteiras do direito ao nome, forasteiras do direito à família, forasteiras do direito ao trabalho, forasteiras do direito à saúde, forasteiras do direito à paisagem, forasteiras do direito ao afeto, forasteiras do direito à vida. Mas sempre re-existiram contrariando a ficção real de que não existiam (o artifício da invisibilização, que é concreto e real, de sua existência na sociedade).

sujeita única do feminismo.” É uma abordagem que amplia a categoria mulher e que está aberta a contribuições teóricas e políticas também de pessoas não transgêneras.

A autodeterminação aparece no poema *Eu não*, de Bernardo Enoch Mota (homem trans, 2017, p. 74): “Eu não odeio meu corpo. Eu não nasci no corpo errado. Não me venha falar que ele é inadequado. Se eu mudo é para melhorar o que sinto que possa ser melhorado. Se eu mudo é porque mudança faz parte da vida e eu não quero me sentir parado.” Nestes versos, a mudança do corpo não é negada, é possibilidade; e aparece com o enfrentamento a não aceitação pela sociedade daquele corpo como ele o é (“Não me venha falar que ele é inadequado”), então Bernardo o aceita. Não há inadequação ou erro em seu corpo. “Eu não odeio meu corpo”, apresenta uma pessoa que se coloca como sujeita, como alguém em si, mesmo fora de categorias fixas e universais (binarismo homem e mulher, no caso). Para mim, os versos vão evoluindo para a autodeterminação dentro de um movimento dialético. Esse corpo expressa a dialética. Os diferentes pedaços são todos quem é Bernardo. Continua Bernardo Enoch Mota (2017, p. 74): “Cada forma. Cada traço. São todos pedaços de quem sou eu. Comecei só como um rabisco. Agora estou transcendendo o padrão fabricado. E ninguém tem nada com isso. E não tem nada de errado.” Todo o “se fazer” e “no confronto” vai desaguar na autodeterminação e no desuso de categorias fixas (“padrão fabricado”). A travesti/trans vai dizer: “Não quero/preciso ser sujeita de direitos ou a mulher original do feminismo. Eu já sou em mim.”

Patrícia Borges da Silva (2022), em um poema, faz uma crítica ao imperativo normativo, que caracteriza a mulher pela genitália; e também expõe a hipocrisia da sociedade que a busca por prazer, mas também a quer morta. “Mais uma vez, essa sociedade normativa Diz quem sou, A todo momento me rotula. Diz que tenho Pau de Mulher, que muitos adoram o leite que sai dele, mas junto sai libertinagem dessa sociedade que me quer viva ou morta nesse sistema de clandestinidade, fazendo manutenção da hipocrisia do mundo clandestino” (Patrícia Borges da Silva, 2022, não p.).

Amara Moira (2017, p. 11), ao prefaciá-la obra *Antologia Trans*, expõe essa realidade, ao dizer: “O só direito (dever) de existir à sombra, nós, olhares que não nos deixam, que se queixam, que nos encaixam em narrativas que não nos fazem jus.” É importante o encontro metodológico com epistemologias que façam jus às existências de corpos que não cabem nas teorizações que são as

hegemônicas no campo do direito.

Feminismos são sobre diversidade e criatividade de métodos. Como métodos de investigação, sobretudo na parte empírica da pesquisa, a escuta das narrativas de formas diversificadas são utilizadas, até para se coadunarem com a busca insurgente de conhecimento e formas de existência para além das formalmente indicadas como o lugar da verdade científica. Mobilizo poemas por entender como Julia Klien (2018, p. 137) que “o feminismo hoje é uma experiência muito pessoal, muito política, muito intensa e, certamente, muito poética.”

Sobre o contexto político e social atual no Brasil, críticas ao capitalismo em sua face neoliberal e neoconservadora são urgentes. É um momento em que se legitima violências de todos os tipos. Grupos vulnerabilizados sofrem mais. Minha escolha metodológica foi pensar sobre a teoria a partir da realidade via práticas individuais e coletivas das travestis e mulheres trans.

É urgente refletir na academia que a categoria sujeito de direito obrigatoriamente, para pensar democraticamente, deve acolher todos os sujeitos, toda a diversidade do ser humano.

3. SOBRE ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Um dos problemas dos universais é limitar no uníssono a existência concreta. E há perigo em uma história única (Chimamanda Ngozi Adichie, 2019). A história da humanidade não é única, como também não o é a história das pessoas que vivenciam o gênero feminino⁶⁷. E como diz Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26): “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem

67 Há muitas discussões e disputas sobre quem pertence ou pode pertencer ao gênero feminino, inclusive dentro dos feminismos, posto que há feministas que insistem em centralizar no aspecto biológico. Naturalmente que minha escolha quanto às sujeitas de/na pesquisa se dá por entender como Letícia Nascimento (2021) que deve haver uma compreensão plural e uma desnaturalização da categoria gênero feminino. A autora utiliza “mulheridades” - não “mulher” - e “feminilidades” no objetivo de “evidenciar a necessidade constante de desnaturalização dessa categoria para que possamos abarcar cada vez mais experiências de mulheridades e feminilidades, como as vivenciadas pelas mulheres transexuais e travestis” (Letícia Nascimento, 2021, p. 26).

com que uma história se torne a única história.”

A pesquisa jurídica e o ensino do direito (e em outras áreas também) contribuem com essa incompletude e via de mão única quanto à validade do conhecimento. Só no início dos anos 2000 começa a haver rompimento com corpo docente majoritariamente formado por homens brancos e pesquisas jurídicas feministas na academia despontam em meados de 2000, informam Fabiana Cristina Severi e Élide Lauris (2022). Academia ocupada hegemonicamente por homens brancos “comprometidos com uma abordagem alegadamente neutra do estudo do direito.” (Fabiana Cristina Severi e Élide Lauris, 2022, p. 50)

Fabiana Cristina Severi e Élide Lauris (2022, p. 50) vão dizer sobre esse cenário do ensino jurídico:

Ao ensinar sobre um direito que atende a “todos” indistintamente, sem uma perspectiva múltipla sobre os marcadores sociais como o racial e o de gênero, o direito é reproduzido com base no discurso da neutralidade, que toma como geral a experiência particular do homem médio — nesse caso, o homem branco, cisgênero, publicamente reconhecido como heterossexual. O material bibliográfico que tem servido de base à formação de diferentes gerações de profissionais do direito tem sido escrito e disseminado por um grupo exclusivo com poder e influência sobre as políticas de mercado editorial dos livros didáticos, que, também, é majoritariamente formado por homens brancos. As salas de aula já contavam com mais mulheres como estudantes, mas a maioria, ainda, como nós, era também branca.

Meu caminho na tese e a reflexão que aqui trago no capítulo é trilhar com as que tentam preencher as lacunas criadas pelos universais, problematizando a aparência da universalidade e da neutralidade com o propósito de expor a essência (que é, de fato, a exclusão de alguns corpos).

Ainda tratando sobre questões metodológicas, é imperativo falar de dois aspectos: fazer uso da primeira pessoa do singular na escrita e chamar autores ao lhes citar no texto, destacando o nome e não o sobrenome⁶⁸. A intenção é dar visibilidade científica às mulheres (cis e trans), posto que a forma que a ABNT indica como correto no uso dos sistemas de citação e referência, a todas “transforma em homens”. Além dos sistemas de chamada privilegiarem homens, também supervalorizam o nome familiar/sobrenome, sendo a família o ente que primeiro abandona as pessoas trans no mais das vezes. Em artigos científicos, uma das opções dada como correta ao citar e referenciar pode até abreviar o nome⁶⁹. Forma que invisibiliza por completo o que mais importa para pessoas trans quando se trata de autodeterminação e autoidentificação.

A construção da identidade da travesti/trans passa também pelo enaltecimento do nome. Então, reconheço a importância do nome, que as travestis e pessoas trans me ensinaram a ver em suas lutas.

Quando pensamos sobre metodologia no ambiente acadêmico, é preciso haver coerência na seleção de correntes epistemológicas para investigar fenômenos sociais. As escolhas epistemológicas sempre foram objeto de crítica pelas intelectuais feministas, sobretudo nos feminismos negro e decolonial.

Patricia Hill Collins (2019, p. 403 e 404) afirma, neste contexto, que:

As escolhas epistemológicas referentes a em quem se deve confiar, em que acreditar e por que algo é verdadeiro não são questões acadêmicas inocentes. Essas preocupações, ao contrário, dizem respeito a uma questão fundamental: a das versões da verdade que acabam por prevalecer.

68 Nome/sobrenome se trata de mais uma dicotomia que precisei enfrentar quando da escrita da tese para entrar em coerência com meus passos metodológicos. Minha tese foi aprovada na UFPR toda escrita dessa forma, inclusive as referências foram alinhadas em ordem alfabética, mas pelo nome e não pelo sobrenome.

69 Essa forma deveria ser abolida do meio acadêmico.

É por esta razão que os intelectuais periféricos desenvolveram epistemologias do Sul, que trazem as vozes dos oprimidos, dos insurgentes, que passaram por um processo de expropriação de seus territórios e de suas gentes, e que permanecem com a seqüela da colonialidade. Lembrando que a colonialidade afeta o poder, o ser, o saber⁷⁰ e o gênero⁷¹, refletindo, portanto, no que se considera como conhecimento científico. É por esta razão que se conclui que a violência também é epistemológica. “A diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (Luciana Ballestrin, 2013, p. 104).

Cada feminismo na história trouxe suas denúncias e revolucionou vivências⁷². Mas há compromissos intrínsecos aos feminismos e que devem ser cada vez mais discutidos e investigados na Universidade, mesmo que guardem em si uma preocupação mais preponderante com grupos de pessoas que sofrem das mesmas exclusões, tendo demandas similares.

Amanda Palha (2019) compreende como um processo normal que os movimentos populares se organizem a partir de suas próprias demandas. Sobre essa questão, Amanda Palha (2019, p. 42) vai pontuar:

Como qualquer movimento popular que se organize a partir das suas próprias demandas sociais mais imediatas, os movimentos de pessoas trans têm como objeto primeiro a vulnerabilidade e a precarização das condições de vida da maior parte dessa população. Ainda que grande parte delas seja compartilhada com o movimento feminista mais amplo, seus problemas guardam também relação estreita com a questão da ilegitimidade de suas relações com o corpo, sexo e gênero, fazendo da busca pelo reconhecimento - pela legitimação dessas relações - ponto nodal de suas ações.

70 Os intelectuais latinos desenvolveram a reflexão que a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser (Aníbal Quijano, 2005).

71 Contribuição aos estudos decoloniais da feminista decolonial María Lugones ([2008], 2020).

72 Carla Fernandes (2021, p. 115), falando sobre a potência do feminismo, diz: “É assim que o feminismo trabalha nossa alma: ele nos desperta reflexões e questionamentos que transformam nosso olhar para o mundo, para nós e para as outras pessoas. E então o que parece apenas uma nova e sutil mudança de compreensão da realidade promove uma verdadeira revolução em nossas vidas.”

O combate à transfobia e ao capitalismo faz parte dos objetivos do feminismo, sobretudo os feminismos que vieram em crítica ao feminismo clássico. Como afirma Cláudia Pons Cardoso (2019, p. 11): “Feminismo é um compromisso ético, político, teórico e prático com a transformação da sociedade a partir de uma perspectiva antirracista, antissexista, antilesofóbica, anti-homofóbica, antitransfóbica, anticapitalista.”

E este combate ocorre também através da arte.

4. A ARTE COMO METODOLOGIA CIENTÍFICA PARA UM PENSAR CRÍTICO

O poema utilizado para iniciar esta seção, além de ser de uma mulher ativista transexual travesti⁷³, o que tem um significado importante e coerência com o meu texto, exprime em seus versos, mesmo que não rimem entre si, uma perfeita subsunção às vivências e às teorias de base desta pesquisa científica. Patrícia Borges da Silva insere o não acesso ao trabalho em profissões que são escolha para grande parte das pessoas que não vivem existências de exclusão e apresentam a busca por subsistência já em tenra idade – 13 anos – como se maior fossem. Uma mulher que não pode estudar e trabalhar no que desejava.

Ah, sociedade, se você me desse oportunidade
Teria uma profissão
Seria doutora, advogada, até juíza
Mas quando era pra mim estar estudando

Eu estava sendo minha própria professora
Correndo atrás do pão de cada dia
13 anos de idade
Com responsabilidade de pessoa maior de idade.
(Patrícia Borges da Silva, 2022, não p.)

73 Escrevo transexual travesti porque assim ela se refere. “Meu nome é Patrícia Borges, sou mulher transexual travesti. Sou ativista da Causa Trans e Travesti.” (Memória Popular da Pandemia, [2021?], não p.) Disponível em: <https://memoriapopulardapandemia.org.br/transcender/> Acesso em: novembro de 2022.

Patrícia Borges da Silva (2022), no poema, faz uma crítica ao imperativo normativo, que caracteriza a mulher pela genitália; e também expõe a hipocrisia da sociedade que a busca por prazer, mas também a quer morta.

Mais uma vez, essa sociedade normativa
Diz quem sou,
A todo momento me rotula.

Diz que tenho Pau de Mulher,
que muitos adoram o leite que sai dele,
mas junto sai libertinagem dessa sociedade
que me quer viva ou morta nesse sistema de clandestini-
dade,
fazendo manutenção da hipocrisia do mundo clandestino.
(Patrícia Borges da Silva, 2022, não p.)

Discutir a hiperssexualização desses corpos é relevante.

Nos últimos versos, Patrícia Borges da Silva (2022) apresenta a estrutura que a marginaliza e a joga à margem: o capitalismo. Estrutura esta que está no fundamento das lutas feministas.

Direito do capitalismo com meu corpo,
sendo puta barata sem direito e cidadania
Que só tenho essa opção: ser marginalizada a cada ins-
tante.

Será que o problema está em quem vive à margem
ou com quem faz eu ficar nela,
nessa vida, me negando oportunidade de ser alguém.
Muitas morrerão, morrem por conta de ser quem se é.
(Patrícia Borges da Silva, 2022, não p.)

Entendo que ler poesia e ouvir música (ouvir e ler as letras) são exercícios de escuta com valor científico no direito. Mesmo que o eu lírico seja livre, podendo ser uma representação, seu uso pode ser uma atividade de reflexão acadêmica. Essa compreensão também se relaciona com os feminismos críticos ao feminismo eurocentrado e civilizacional. Da produção do conhecimento desses feminismos a arte faz parte, posto que representa um lugar de enunciação de narrativas diversas. Ao introduzir obra de sua organização sobre feminismos decoloniais, Heloisa Buarque de Hollanda⁷⁴ (2020) vai dizer da potência da poesia no questionamento dos saberes estabelecidos. Diz Heloísa Teixeira (2020, p. 31): “A literatura como recurso político e transformador é cada vez mais avançada nos ativismos e espaços solidários periféricos.” E continua: “Uma leitura mais atenta dessa produção literária torna-se importante para a construção de nossas reflexões e práticas decoloniais” (Heloísa Teixeira, 2020, p. 31). Os imaginários representados via arte trazem a vivência concreta de mulheres periféricas. O destaque da expressão artística não muda quando Heloísa Teixeira (2018) organiza obra sobre novos ativismos nas redes sociais e nas ruas (a quarta onda para quem assim explica os feminismos). “Feminismos da diferença”, como chama Heloísa Teixeira (2018, p. 13). Nesta mesma obra, em capítulo específico sobre a poesia, Julia Klien (2018, p. 105) diz:

De 2010 para cá, intimamente ligada às recentes manifestações feministas, uma nova poesia escrita por mulheres, lésbicas e trans ganha força inesperada e se amplifica com rapidez. É uma poesia diferente, que surpreende, que interpela, irrita, fala o que quer, fala o que sente, o que dói, e se faz ouvir em saraus, na web, nas ruas, enfim, onde sua palavra chega mais alto. As poetas imprimem esse timbre em zinis, miniantologias, criam coletivos, pactuam com pequenas (grandes) editoras.

Tendo sido minha pesquisa insurgente e antinormativa, penso que a arte pode ser uma fonte de coleta de dados explorada, mesmo sem me comprometer com uma análise literária analítica da poesia feita por mulheres. O que faço é

capturar na escrita as outridades que a abordagem teórica transfeminista estrutura e articular com meu objetivo investigativo.

Nesse quadro, é interessante notar as várias formas como o feminismo se expressa e se organiza. Ainda que algumas poetisas não reconheçam seu trabalho como poesia explicitamente feminista, a presença da perspectiva de gênero, do corpo e dos vários formatos de erotismo são estruturais em praticamente todos os textos da poesia pós-2013 (Julia Klien, 2018, p. 106 e 107).

Feminismo é sobre diversidade e criatividade de métodos. Como métodos de investigação, sobretudo em pesquisas empíricas, a escuta das narrativas de formas diversificadas são utilizadas, até para se coadunarem com a busca insurgente de conhecimento e formas de existência para além das formalmente indicadas como o lugar da verdade científica.

Mobilizo poemas por entender como Julia Klien (2018, p. 137) que “o feminismo hoje é uma experiência muito pessoal, muito política, muito intensa e, certamente, muito poética.”

Sobre a música é possível vislumbrar formas de expressão das mais diversas e também reconhecer mulheridades e vulnerabilizações específicas e não apenas experiências universais e uníssonas sobre o viver.

Julia de Cunto e Maria Bogado (2018, p. 179) dizem sobre o momento atual:

Para reconhecer as múltiplas expressões do feminismo na música hoje, não basta observar as palavras que as mulheres escrevem e cantam. A combatividade das mulheres se inscreve tanto na corporeidade quanto na disputa pela criação de sonoridades singulares. Mais do que suportes para a materialização das composições, todas as técnicas utilizadas, a escolha dos instrumentos, os timbres, o uso da voz, o modo de produção e, principalmente, o corpo são reconhecidos como campo político e de invenção.

É preciso uma escuta atenta para extrair essa dimensão plural. “Enquanto algumas tematizam o feminismo de modo claro e objetivo, outras deixam a luta feminista emergir de outras maneiras” (Julia de Cunto e Maria Bogado, 2018, p. 179 e 180).

É possível sentir na música de Linn “Quem soul eu” (2021) essa anunciação de quem ela é, sua própria mulheridade entre tantas mulheridades e sua contestação ao binário, levantando-se como a “nova Eva que quebrou a costela de Adão”.

Eu abro a boca, eu mostro os dentes
Eu abro a boca, eu mostro os dentes
Eu canto, eu penso, eu danço
Eu sento, eu sinto

E aqui faço
Me movo, morro e renasço feito capim que se espalha
Um pensamento cupim
Ou um vírus que contamina suas ideias
Eu voo longe, alto eu vou
Mas eu volto, longe, alto
[...]

Muito prazer, eu sou a nova Eva
Filha das travas, obra das trevas
Não comi do fruto do que é bom e do que é mal
Mas dichavei suas folhas e fumei a sua erva
Muito prazer, a nova Eva

E eu quebrei
A costela de Adão
Eu quebrei (eu quebrei)
A costela de Adão

Por que a letra de Linn da Quebrada foi selecionada para estar neste capítulo? Porque ela representa um ativismo mais explícito nas músicas que canta; não só em sua vida. Outro aspecto para escolher a música de Linn da Quebrada é que o gênero musical que mais a representa, mesmo que cante em

diversos ritmos (Julia de Cunto e Maria Bogado, 2018), é o funk. E o funk é um gênero musical periférico. O funk é “espaço crucial de disputa no campo da sexualidade” e “espaço consagrado da ocupação feminista”, como afirmam Julia de Cunto e Maria Bogado (2018, p. 189). Então a escolha tem coerência com a abordagem teórica das margens (dos feminismos da diferença).

Patricia Borges e Simone Ricco ([2021?], não p.) denunciam uma “epidemia” atual – a transfobia –, em versos do poema Transcender⁷⁵, escritos durante a pandemia da Covid-19:

Como não sair de casa com aluguel pra pagar?
Tendo que se alimentar?
O vírus pode ser mortal, como a fome é igual
O corpo que tem fome também é o ganha pão...
Se a transfobia não fosse uma epidemia
Seria mais fácil ter profissão

A música e a poesia enfrentam questões complexas sobre o contexto atual, para além das questões de sexualidade (que são sempre centrais). Aduzem Flávia Biroli, Maria das Dores Campos Machado e Juan Marco Vaggione (2020, p. 30 e 31) afirmam que:

Os setores religiosos conservadores levaram as preocupações sobre a regulamentação moral da sexualidade para o campo do direito, particularmente a área de direitos humanos, como estratégia e arena para enfrentar movimentos feministas e LGBTQI.

[...]

Em debates políticos e jurídicos, tem-se observado a defesa dos direitos humanos de pais, de nascituros ou de crianças e adolescentes como os principais argumentos a favor da vida e da família, contra a agenda feminista e LGBTQI.

75 Disponível em: <https://memoriapopulardapandemia.org.br/transcender/> Acesso em: agosto de 2023.

O motivo de não ver corpos trans ocupando a sociedade, a cidade, faz parte de um projeto de poder, uma construção ideológica e política, que só na aparência trata sobre igualdade para todos.

A essência do “cuidado” com a “família”⁷⁶ e com a “natureza humana” é a transfobia, é o ódio latente (ou não) gestado na sociabilidade capitalista e sua infinita geração de Outros. Katie Silene Cáceres Arguello e Victor Sugamoto Romfeld (2021, p. 148) refletem sobre a relação entre o preconceito, a exclusão e a ocupação na prostituição:

Preconceitos direcionados às prostitutas e às pessoas trans (putafobia e transfobia), que não raro, podem estar concentrados nas travestis. A exclusão sistemática de pessoas trans no Brasil faz com que sejam empurradas para as margens sociais: sem acolhimento familiar, sem inclusão escolar e sem oportunidades de inserção no mercado de trabalho formal, costumam ser empurradas para o exercício da prostituição. Histórias como as de Luísa Marilac e Amara Moira se encontram com as de Indianara, formando uma grande narrativa de resistência de mulheres transexuais e travestis nas trincheiras do trabalho sexual.

Mas alguns desses corpos se fazem verbos. Corpos que ganham espaço, voz e constroem sua própria narrativa, não precisando mais de narrativas que não as vê e respeita enquanto pessoas.

O mundo não foi pensado para nós, suas burocracias, regras, seu apego às máscaras, gavetas trancafiadas, armários; talvez por isso o medo ante essas figuras, nós, que ousamos nos descobrir para além das máscaras que nos pregaram no rosto. Você é o que você é ou o que te criaram para ser? (Amara Moira, 2017, p. 13).

76 Erika Hilton (2021, p. 10) falando de sua família, muito matriarcal, vem dizer uma verdade sobre a realidade brasileira: “A família tradicional brasileira é essa de mulheres fortes, da mãe solteira com suas irmãs e avós cuidando dos filhos e vencendo o mundo. Não é a família conservadora, retrógrada: papai, mamãe e filhos. Isso é uma idealização. As mulheres resistem contra a violência dos homens e contra a fome. É óbvio que essa família também tem seus problemas, mas é a mais próxima da realidade brasileira.”

Entre versos, canções e memórias elas narram sua verdade e estruturam-se também cientificamente.

Em versos, Calla fala da construção de si, do encontro com a arte e da sociedade que a observa, para ao fim concluir o que deveria ser o princípio e o fim do olhar para os outros: o reconhecimento de sua humanidade.

As fotos me contam histórias sobre o passado.
A cegueira me impede de ver o presente.
O tempo dilacera, machuca, apodrece.
Quem deve dizer o que se merece?

Os olhares me assanham, às vezes zombam.
No meio do caos encontro a pintura.
As cores dançam e a pele treme.
O mundo para em um momento de ternura.

O que resta dizer de mim?
Que se perde, confunde, machuca?
Que palavras conseguem cantar o que sai do coração?
Desse vazio surge apenas uma exclamação:

Meu Deus! Eu sou humana!
(CALLA, Uma exclamação, 2017, p. 32)

Ler e ouvir suas memórias e vivências para sair das margens e tornar-se rio é crucial para articular com as propostas teóricas discutidas na Universidade. Como se deu a construção de si em si? No que se pode articular com as questões teóricas apresentadas ao da vivência universitária? A trajetória desses corpos no espaço público importa, como importam as suas subjetividades.

Como inicia Amara Moira (2022, p. 19) a contar a sua história: “Por onde se começa uma história, minha história, sendo eu travesti? Vasculho os porões da memória atrás de indícios de que eu já fosse o que sou, [...]”

Letícia Lanz decidiu ser por fora quem era por dentro quando estava na UTI de um hospital se recuperando de um enfarte. Simbólico para ela ter sido logo o seu coração a “gritar”. Órgão que carrega a imagem de guardar emoções

e sentimentos. O seu coração estava angustiado e não suportou mais. Falando sobre essa angústia, Leticia Lanz (2021, p. 12) afirma que “o coração encolhe e sofre quando a gente não consegue expressar com liberdade quem a gente é.” Relata ela sobre o momento de sua decisão:

Decidi: se eu sair daqui viva, mudo minha vida. **Troco minha vida segura – e miserável – no armário por uma vida imprevisível e arriscada fora dele.** De repente, mesmo em minhas piores projeções de futuro, essa nova vida se mostrava infinitamente mais digna, prazerosa e verdadeira do que a que eu estivera levando até ali.

Transacionar era a única coisa a ser feita se eu quisesse continuar viva

(destaquei - Leticia Lanz, 2021, p. 14).

Márcia Rocha, empresária, advogada e travesti, também expressa em poesia a sua libertação:

Poema de quando resolvi assumir o que sou [2009]

Me olhe como quiseres,
que hoje não ligo mais.
Críticas que há tantos ferem,
há muito, só ferem os demais.

Sigo de cabeça erguida
ignorando os passantes,
suas feições ressentidas,
deboches, sorrisos infames.

Vivo na ilha segura
de minhas convicções,
onde o espelho é ternura,
verdade sem decepções.

Tu, que já não compreendes
minha maneira de agir,
deixo esquecido na mente,
já não me podes atingir.

Pelo que sou não me culpo,

cabeça erguida mantenho
e ao mundo não me desculpo,
ignorando seu cenho.
**Sou o que sou, já não nego,
desfilo entre os demais
e às regras terrenas renego.**
Arrepende-me jamais!

**Sou mais um fruto da vida
que todos terão que engolir.
Sou livre, alegre e sofrida,
sou homem e mulher, travesti.**
(destaquei - Márcia Rocha, 2022, p. 116 e 117)

Até esse momento de aceitação houve inúmeros enfrentamentos que ela narra em seu livro, mas irei finalizar meu texto deixando este poema como marco de uma pessoa que decidiu fluir como um rio, enfrentar desafios e regras (incluindo jurídicas), para se encontrar com quem é.

E não é este o grande significado de autodeterminação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o fundamento do direito é a pessoa, em não apresentar todas as pessoas que existem na realidade social quando do estudo do direito – seja em sala de aula, nas pesquisas e/ou na crítica – não há contribuição com a emancipação das pessoas, em essência.

A norma, enquanto aspecto aparente do direito, construída em valores universais, encobre o que as relações sociais dizem sobre o direito. Ao estudar o transfeminismo e as outridades, constata-se que há mais o que descrever quanto à exploração e dominação. A outra da outra da outra contribui nessa ampliação da lente para a crítica. Com o transfeminismo extrai-se que, em vez de dicotomias, novas categorias. A partir do transfeminismo aparecem categorias como mulheridades, feminilidades e travestigeneridades.

E o que dizer da arte? Deixemos que a arte diga.

REFERÊNCIAS

Amanda Palha. Transfeminismo e construção revolucionária. **Margem esquerda**. Revista da Boitempo. Número 33: outubro de 2019.

Amara Moira. Em: **ANTOLOGIA TRANS: 30 poetas trans, travestis e não-binários**. Ed. textos Carmen Garcia; Élide Lima; João Pedro Innecco. São Paulo: Invisíveis Produções Editora, 2017.

Benny Briolly (@bennybriolly). 2022. Instagram, em 26 de setembro de 2022. https://www.instagram.com/p/Ci_A4iWJMAu/?igshid=OGQ2MjdiOTE=

Bernardo Enoch Mota. Em: **ANTOLOGIA TRANS: 30 poetas trans, travestis e não-binários**. Ed. textos Carmen Garcia; Élide Lima; João Pedro Innecco. São Paulo: Invisíveis Produções Editora, 2017.

Calla. Em: **ANTOLOGIA TRANS: 30 poetas trans, travestis e não-binários**. Ed. textos Carmen Garcia; Élide Lima; João Pedro Innecco. São Paulo: Invisíveis Produções Editora, 2017.

Carla Fernandes. **Desmistificando o feminismo e a mulher inventada pelo machismo**. Salvador: Editora Escaleras, 2021.

Chimamanda Ngozi Adichie. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Cláudia Pons Cardoso. Apresentação. Em: Bell Hooks. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Fabiana Severi; Élide Lauris. E SE OS MÉTODOS FEMINISTAS FALASSEM: um debate epistemológico e metodológico sobre a pesquisa jurídica feminista no Brasil. Em: Ana Gabriela Mendes Braga; Rebecca Lemos Igreja; Riccardo Cappi (Orgs.). **Pesquisar empiricamente o direito II: percursos metodológicos e horizontes de análise**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2022.

Flávia Biroli; Maria das Dores Campos Machado; Juan Marco Vaggione. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

Heloisa Buarque de Hollanda (Teixeira). **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

Julia Klien. Na poesia. Em: **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. Heloisa Buarque de Hollanda [org.]. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Julia de Cunto; Maria Bogado. Na música. Em: **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. Heloisa Buarque de Hollanda [org.]. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Katie Silene Cáceres Arguello; Victor Sugamoto Romfeld. Violência contra as mulheres trans no Brasil: reflexões a partir do documentário 'Indianara'. Em: Ezilda Melo; Belmiro Vivaldo; Míriam Coutinho de Faria Alves (Orgs.). **Arte Latino-Americana, Gênero e Direito**. Salvador: Studio Sala de Aula, 2021, p. 137-149.

Letícia Nascimento. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamilá Ribeiro)

Letícia Lanz. **O CORPO DA ROUPA - A pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais. Curitiba, 2014. 342 f.

Letícia Lanz. **A construção de mim mesma: uma história de transição de gênero**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

Linn da Quebrada. Em: **Trava Línguas**. São Paulo: Natura Musical, 2021.

Luciana Ballestrin. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, maio- agosto, 2013.

Márcia Rocha. Em: Amara Moira; João W. Nery; Márcia Rocha; Tarso Brant. [orgs.] **Vidas trans: a luta de transgêneros brasileiros em busca de seu espaço social**. 2 ed. Bauru/SP: Astral Cultural, 2022.

Patrícia Borges de Silva. Em: **ANTOLOGIA TRANS: 30 poetas trans, travestis e não-binários**. Ed. textos Carmen Garcia; Élide Lima; João Pedro Innecco. São Paulo: Invisíveis Produções Editora, 2017.

Patricia Borges e Simone Ricco. **Transcender**. [2021?]. Disponível em: <https://memoriapopulardapandemia.org.br/transcender/> Acesso em: agosto de 2023.

Patricia Hill Collins. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAPÍTULO 05

DE FILHAS TALENTOSAS E AMIGAS INTELIGENTES A COMPUTADORAS HUMANAS E CIENTISTAS: MULHERES, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA COMPUTAÇÃO

Alexsandra Ferreira Gomes
Ceres Germanna Braga Morais
Fernanda Abreu de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Nunca estou realmente satisfeita quanto a entender alguma coisa; porque, até onde entendo, a minha compreensão só pode ser uma fração infinitesimal de tudo o que eu quero compreender.

Ada Lovelace (1815-1852)

Embora a história das ciências, de maneira ampla, tenha atribuído às mulheres papéis secundários, inclusive lhes negando acesso à educação formal e pública, desde a antiguidade elas têm contribuído de forma substancial para a construção do conhecimento humano, superando impedimentos e discriminações.

O desafio das primeiras cientistas cujos nomes foram inscritos na micro história das mulheres, em áreas do saber como matemática, química, física, biologia, engenharia e computação, dentre outras, envolve a busca por acesso à educação e à carreira científica, sendo enfático o esforço atual para visibilizá-las, homenageá-las e reconhecer suas relevantes contribuições (Terra, 2023).

A presença feminina na computação, por sua vez, teve um papel essencial desde os primórdios da área. No entanto, esse papel nem sempre foi adequadamente valorizado, assim como a participação das mulheres sofreu uma significativa queda ao longo das décadas, influenciada por fatores socioculturais e estruturais.

De acordo com Lubar (1998:25), quando os primeiros computadores começaram a ser utilizados, parecia óbvio que esta seria uma área feminina, uma vez que as mulheres realizavam tradicionalmente a atividade de “computar”, desenvolvendo cálculos para os cientistas. Assim, seria natural que elas continuassem a realizar essa atividade, agora com a ajuda dos computadores. Por isso, muitas das pioneiras, além de serem mulheres, eram formadas em matemática e ciências, com doutorado em matemática.

Designadas “computadoras”, após a Guerra Civil de 1865, no contexto anglo-americano, as primeiras delas já não eram mais “filhas talentosas de pais

dedicados”, a exemplo de Maria Mitchell, nem “amigas inteligentes de homens bem intencionados”, como foi classificada Ada Lovelace. Sua condição passa a de funcionárias remuneradas por seu trabalho, empregadas nas mais variadas áreas (Evans, p. 30).

Isto, no entanto, não lhes garantiu condições de igualdade em relação à presença e valorização da produção masculina nos âmbitos profissional e acadêmico. E escrever sobre elas, suas trajetórias e desafios, se converte aqui em um mecanismo de subversão desta lógica estruturalmente estabelecida e mantida.

Se é através da linguagem que somos informados sobre o que é ou não normal ou dominante dentro de uma sociedade, ocupar esse espaço de escrita/fala/voz é o caminho para tornar concreto o processo de visibilização das condições e das existências das mulheres nos espaços em que vivemos, em suas mais variadas formas (Kilomba, 2029).

Dar ênfase e espaço à escrita e à voz das mulheres, assim como à autoridade acadêmica e técnico-profissional de suas falas, importa, tendo potencial para subverter valores, modelos e tradições, os quais são particularmente pródigos e conservadores no âmbito acadêmico e científico.

É visando esse potencial transformador que este capítulo examina a trajetória das mulheres na computação, destacando suas contribuições, o contexto histórico e os desafios que enfrentam atualmente.

2. AS PIONEIRAS DAS TECNOLOGIAS

Historicamente, as mulheres desempenharam papéis fundamentais na computação. Nessa seção são apresentadas mulheres que foram pioneiras e tiveram papel importante para o desenvolvimento das Tecnologias.

A inserção da mulher na tecnologia é bastante desafiadora. Embora houvesse uma presença significativa de mulheres na computação em seus primórdios, nas décadas seguintes ocorreu uma redução progressiva dessa participação. Fatores como a associação da tecnologia a uma cultura predominantemente

masculina e a ausência de modelos femininos inspiradores reforçam essa dinâmica (Visentini *et al.*, 2021).

Começando por Augusta Ada King, conhecida como Ada Lovelace, importa dizer que se trata de uma matemática e escritora inglesa do século XIX, frequentemente considerada a primeira programadora da história, por criar o primeiro algoritmo destinado a ser processado por uma máquina, a Máquina Analítica de Charles Babbage, embora apenas anos depois tenha sido reconhecida por seu feito, inclusive, com a criação da linguagem de programação ADA. Seu trabalho visionário antecipou conceitos da computação moderna:

Por seu trabalho, Ada Lovelace é considerada a patrona da arte e ciência da programação. Mesmo não estando a máquina de Babbage construída, as sub-rotinas de loops e saltos são largamente utilizados na programação de computadores de hoje. Em suas anotações sobre o projeto de Charles Babbage, Ada incluiu suas próprias observações para o cálculo da sequência de Bernoulli. Essas séries de instruções constituem, de fato, o primeiro programa escrito e documentado, na história da humanidade (Matos, 2018, p. 70).

Avançando um pouco na história, durante a Segunda Guerra Mundial, mulheres foram recrutadas para trabalhar como “computadores humanos”, realizando cálculos complexos para esforços militares. Certamente, foram “elas” as destinadas a esse serviço por se tratar de tarefas repetitivas, de pouco esforço intelectual, uma vez que se achava que eram incapazes de pensar, criar, resolver problemas usando a cognição: eram apenas máquinas humanas operando máquinas.

Entre essas mulheres, estavam as (futuras) programadoras do ENIAC (1945), como Jean Jennings Bartik, Frances Spence e Grace Hopper, pioneira na criação do primeiro compilador e na padronização da linguagem COBOL. Outras cientistas importantes incluem Margaret Hamilton, responsável pelo software de navegação das missões Apollo da NASA, e Katherine Johnson, matemática afro-americana que contribuiu para a trajetória de voos espaciais.

No período pós-guerra, pôde-se observar que cada vez mais as mulheres estavam envolvidas no mundo das tecnologias. Temos o exemplo de Carol Shaw, reconhecida como a primeira mulher a trabalhar no desenvolvimento

de jogos eletrônicos, era formada em engenharia da computação e foi pioneira na criação de softwares para games e consoles, destacando-se por introduzir a geração procedural de conteúdo, que aumenta gradualmente a dificuldade nos níveis do jogo, hoje um mundo majoritariamente masculino. Entre seus trabalhos notáveis estão os jogos “River Raid” e “3D Tic Tac Toe”.

Grace Hopper foi uma militar e cientista da computação norte-americana que desenvolveu o primeiro compilador, o A-0, em 1952, e posteriormente criou o FLOW-MATIC, uma linguagem de programação que utilizava comandos em inglês, servindo de base para o COBOL. Uma curiosidade sobre Hopper é que ela popularizou o termo “*bug*”, bem conhecido e usado quase que diariamente por pessoas da área da tecnologia (ou não). Isso porque, em 1945, ela e sua equipe observaram que uma de suas máquinas estava com problemas para funcionar e, ao desmontarem o aparelho, viram uma grande mariposa presa entre os cabos, o que estava prejudicando o funcionamento da máquina. Assim, a equipe “*debugged*” – desbugou – o aparelho e ele voltou a funcionar. *Bug* significa inseto e *debugged* (de + bugged) refere-se à retirar o inseto do lugar. Esse evento ajudou a estabilizar a nomenclatura de “*bug*” para problemas gerais de funcionamento de aparelhos eletrônicos e “*debuggar*” para a resolução desses problemas.

Hedy Lamarr foi uma atriz austríaca-americana e inventora. Durante a Segunda Guerra Mundial, ela co-inventou, junto com o compositor George Antheil, um sistema de comunicação de espectro expandido e salto de frequência para torpedos aliados, visando evitar interferências. Embora não tenha sido adotado na época, esse princípio é a base para tecnologias modernas como Wi-Fi e Bluetooth.

Nos anos 1960, Barbara Liskov tornou-se a primeira mulher nos Estados Unidos a obter um PhD em Ciência da Computação. Ela é conhecida por criar o Princípio da Substituição de Liskov e por inventar o Tipo Abstrato de Dado (TAD), conceitos fundamentais na programação orientada a objetos.

Paralelamente, Frances Allen ingressou na IBM em 1957, onde se destacou no campo de otimização de compiladores. Seu trabalho influente em compiladores, otimização de códigos e computação paralela foi reconhecido em

2006, quando se tornou a primeira mulher a receber o Prêmio Turing.

Muitas dessas mulheres não receberam o devido crédito por seu trabalho. Nos anos 1940 e 1950, era comum que suas contribuições fossem ocultadas ou que os créditos fossem atribuídos a colegas homens. Esse fenômeno, conhecido como “Efeito Matilda”, também afetou cientistas em outras áreas. O termo é uma homenagem à sufragista Matilda Joslyn Gage que publicou, em 1893, o ensaio *Woman as an inventor*. Ensaio este que mostrava as contribuições de mulheres na ciência em protesto contra a ideia de que as mulheres não teriam genialidade para invenções (Rossiter, 1993).

Outras grandes precursoras da tecnologia, mas da história mais recente, são: Marina C. Chen, cuja pesquisa inclui o design e a implementação dos compiladores Fortran-90 para plataformas de alta performance; Adele Goldberg, que trabalhou na criação do primeiro “window”, uma interface baseada em ícones; Madge Griswold, a qual ajudou no desenvolvimento da linguagem de programação ICON; Lois Haibt, que desenvolveu um analisador de expressão aritmética, componente essencial para o compilador FORTRAN; Irmã Mary Kenneth Keller, uma religiosa que participou do desenvolvimento da linguagem BASIC, sendo também a primeira mulher a receber o grau de doutora em ciência da computação nos Estados Unidos; Emmy Noether, que pesquisou álgebra abstrata que forneceu os fundamentos para a criação da linguagem PROLOG; Susan Owicki, pesquisadora da área de sistemas distribuídos, análise de performance e sistemas confiáveis para o comércio eletrônico; Jean E. Sammet, que supervisionou as especificações iniciais e o design do compilador COBOL em MOBIDIC, sendo também presidente da ACM (Association for Computing Machinery) nos anos 70; e Stephanie Seneff, que pesquisou e desenvolveu o reconhecimento de voz por computador.

Tantas mulheres, cada uma com sua significativa contribuição, e muitas das vezes sem terem seu devido crédito, pelo fato de serem mulheres, e que dificilmente serão encontradas nos livros de história da computação.

Olhando para o contexto brasileiro, também temos exemplos de mulheres que têm desempenhado papéis fundamentais no avanço da tecnologia, contribuindo significativamente para a inovação e o desenvolvimento do setor. A

seguir, algumas dessas notáveis profissionais:

Na década de 1970, Maria da Penha Gomes foi uma das primeiras brasileiras a atuar no desenvolvimento de sistemas computacionais. Outras referências incluem Tereza Carvalho, que se destacou na pesquisa sobre redes de computadores, e Vânia Mello, pioneira na área de bioinformática no país.

Aline Deparis é uma empresária brasileira nascida em Viadutos, Rio Grande do Sul. Formada em Administração pela PUCRS, fundou empresas de destaque no setor de tecnologia, como a Maven, líder nacional em publicação digital, e a Privacy Tools, pioneira em soluções para a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Em 2021, foi eleita uma das 100 melhores CEOs de startups de tecnologia no mundo, sendo a única brasileira na lista. Além disso, presidiu a Assespro-RS durante o biênio 2019-2020.

Natural da Bahia, Candice Pascoal é formada em Administração e Comércio Exterior pela Universidade Salvador. Especializou-se em financiamento coletivo (crowdfunding) e fundou a Kickante, uma plataforma brasileira de destaque nesse segmento. Em 2017, foi a única brasileira a receber o prêmio Cartier Women's Initiative Awards, uma das mais importantes premiações de empreendedorismo feminino no mundo. Candice também é autora do livro "Seu Sonho Tem Futuro", no qual oferece orientações para transformar projetos em realidade.

Filha de imigrantes chineses, Iana Chan formou-se em Jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Após trabalhar em empresas como a Editora Abril, fundou o PrograMaria em 2015, uma organização dedicada a aumentar a diversidade de gênero na área de tecnologia no Brasil. Sob sua liderança, a iniciativa já ofereceu cursos para mais de 6 mil mulheres e estabeleceu parcerias com empresas como Intel, Rede Globo e Nubank. Em 2020, Iana foi reconhecida pela revista Wired como uma das 50 pessoas que expandiram a criatividade no país.

Camila Achutti é fundadora e CEO da Mastertech, uma escola de pensamento digital que busca democratizar o ensino de tecnologia no Brasil. Além disso, fundou a SOMAS, uma organização sem fins lucrativos dedicada à inclusão digital. Camila também atuou como professora no Insper e é doutoranda

na Escola Politécnica da USP.

Liliane Tie é uma das líderes do Women In Blockchain Brasil, uma iniciativa que visa aumentar a participação feminina no ecossistema de blockchain no país. Seu trabalho é fundamental para promover a diversidade e inclusão nesse setor emergente.

Karla Capela Morais foi reconhecida pela IBM como uma das 35 líderes globais pioneiras em Inteligência Artificial aplicada à área jurídica. Sua atuação destaca-se no desenvolvimento de soluções tecnológicas inovadoras para o setor jurídico. Maria Fernanda Teixeira, vice-presidente da EDS no Brasil. Sulamita Garcia, responsável pelo projeto LinuxChix Brasil, projetista de software da Cyclades Corporation.

Thais Vasconcelos Batista é uma paraibana, professora titular do Departamento de Informática e Matemática Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde ingressou em 1996. Desde agosto de 2023, atua como presidente da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), sendo a primeira mulher nordestina a ocupar esse cargo. Com vasta experiência em Arquitetura de Software e Sistemas Distribuídos, sua liderança tem sido fundamental para o avanço da computação no Brasil.

Essas e tantas outras pesquisadoras e profissionais exemplificam a crescente influência das mulheres brasileiras no campo da tecnologia, contribuindo significativamente para a inovação e o desenvolvimento do setor no país.

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que “na área da Informática e Computação, os registros históricos que apagam a participação das mulheres”, o que não difere do acontecido em “outras áreas da ciência, que privilegiam no espaço público as realizações dos homens” (Lima, 2013. p. 802), visibilizar a existência e as realizações dessas mulheres é uma forma de combater esse problema estrutural que criou e mantém a desigualdade de gênero na área em discussão.

3. A ASCENSÃO FEMININA NA COMPUTAÇÃO NO SÉCULO XX

Olhando para o cenário atual, pode parecer surpreendente que, em um passado não tão distante, as mulheres tenham sido predominantes na área de Tecnologia da Informação. No entanto, durante o século XX, diversos fatores culturais, sociais e históricos favoreceram a presença feminina na computação. Desde os primórdios da programação até a expansão dos cursos acadêmicos na área, as mulheres tiveram um papel central no desenvolvimento da tecnologia digital (Abbate, 2012).

Nos anos 1940 e 1950, a computação era um campo emergente, sem uma identidade de gênero rígida, o que possibilitou a entrada de muitas mulheres. Durante a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de cálculos matemáticos complexos levou à contratação massiva de mulheres como “computadores humanos”, realizando operações essenciais para o esforço de guerra (Light, 1999). Com o tempo, essas profissionais passaram a atuar diretamente no desenvolvimento de programas para os primeiros computadores eletrônicos, abrindo caminho para futuras gerações de programadoras.

A computação inicial estava fortemente associada à matemática e à organização de dados, áreas onde as mulheres já tinham significativa presença acadêmica e profissional (Hicks, 2017). Esse vínculo contribuiu para a aceitação feminina na área, já que a programação era vista como uma atividade lógica e estruturada, semelhante ao trabalho administrativo, que por muito tempo foi considerado adequado para mulheres. Além disso, o crescimento das universidades e a criação de cursos formais de computação nas décadas de 1960 e 1970 atraíram um número expressivo de alunas. Os primeiros cursos enfatizavam a lógica matemática e a resolução de problemas, competências em que as mulheres já demonstravam excelência (Ensmenger, 2010).

Outro fator relevante foi a flexibilidade profissional oferecida pela computação em comparação com outras áreas tecnológicas. Diferente de setores como engenharia mecânica ou eletrônica, que exigiam trabalho em fábricas ou laboratórios predominantemente masculinos, a computação podia ser realizada em escritórios ou até mesmo em casa, permitindo uma maior inclusão feminina.

Esse cenário ajudou a consolidar a participação das mulheres, que representavam uma porcentagem significativa dos profissionais de computação nas décadas de 1960 e 1970 (Abatte, 2012).

A ascensão das mulheres na computação durante o século XX foi impulsionada por um conjunto de fatores que iam desde demandas da indústria e do meio acadêmico até a percepção da programação como uma atividade acessível e lógica. Apesar das mudanças que levaram à diminuição da representatividade feminina nas décadas seguintes, a contribuição das mulheres foi essencial para o desenvolvimento da tecnologia moderna, e sua presença no setor foi construída sobre bases sólidas de competência e inovação.

4. MUDANÇAS DE CENÁRIO NOS ÂMBITOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS: SOBRE O MEDO DA PERFEIÇÃO E OUTRAS ALEGORIAS.

Apesar das contribuições significativas, a participação feminina na computação começou a declinar a partir dos anos 1980. Dados indicam que, até 1990, as mulheres eram predominantes nos cursos de computação; entre 1990 e 2000, a proporção de gêneros se equilibrou e, a partir de 2000, a quantidade de mulheres foi caindo ano a ano.

Ao longo do século XX, as mulheres desempenharam papéis cruciais no desenvolvimento da computação e da tecnologia. No entanto, fatores sociais e culturais contribuíram para a diminuição de sua representatividade nessas áreas. Reconhecer e valorizar as contribuições femininas é essencial para promover a diversidade e a inovação no campo tecnológico.

A relação entre o número de mulheres matriculadas em cursos como ciência da computação, em comparação à quantidade de homens, revela índices preocupantes de desigualdade de gênero. Em 2000, as mulheres ocupavam 25,9% do corpo discente na área, valor considerado alto comparado aos padrões do curso. Cinco anos depois, esse valor caiu para 7,9%, enquanto a taxa masculina subiu para 92,1% (Carvalho, 2006).

No Instituto de Matemática e Estatística (IME), também da USP, em São Paulo, a primeira turma de Ciências da Computação, formada em 1974, tinha um total de 20 (vinte) alunos, dentre os quais 14 (quatorze) eram mulheres - 70% (setenta por cento) e 6 (seis) eram homens - 30% (trinta por cento). Em 2016, a turma contava com 41 (quarenta e um) alunos, dos quais apenas seis (seis) eram mulheres, ou seja, 15% (quinze por cento). Além disso, a taxa de conclusão entre as mulheres é bem mais baixa, quando comparada com a dos homens, com uma média de apenas 4 mil concluintes anuais, evidenciando uma alta taxa de evasão entre alunas (Santos, 2018).

Estudos apontam que, no Brasil, o número de mulheres cientistas tem aumentado, mas a desigualdade persiste. Silva (2023) cita em seu trabalho que, no Brasil, um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que apesar de 54,5% das mulheres com 15 anos ou mais comporem a força de trabalho no país em 2019, o nível de instrução delas era de 19,4% com nível superior, enquanto os homens com essa mesma escolaridade foi de 15,1%. Porém, apesar do maior grau de instrução e maior presença do gênero feminino no mercado de trabalho, ainda predomina a desigualdade de gênero em ambientes corporativos.

Sendo a área de Tecnologia da Informação um ambiente predominantemente masculino, observa-se que as mulheres têm mais barreiras para ascender na carreira e também apresentam atitudes negativas com relação às oportunidades de promoção nas organizações (Cardoso, 2017).

O fenômeno conhecido como “teto de vidro” reflete os obstáculos invisíveis que impedem o avanço de mulheres para posições de liderança em instituições acadêmicas e empresas de tecnologia (Morrison, 1994).

As razões dessa ocorrência têm se tornado motivo de várias investigações, tendo sido associadas a presença social de estereótipos nos mais variados âmbitos do saber e da ação humanas. Desde as mídias de computadores voltadas para homens na década de 1980, com ênfase nos meninos e seus jogos, com a falta de incentivo ao seu uso pelas meninas, passando pelo pouco incentivo dado a elas quanto aos estudos na área de exatas, até a cultura social de relacionar a ação das meninas a ações braçais, repetitivas e domésticas, enquanto a

imagem dos “nerds” é associada aos meninos. Em termos, aponta-se a presença de um forte contexto social determinante dessa realidade (BBC Brasil. 2025).

Ou seja, esse declínio pode ser atribuído a diversos fatores, que merecem catalogação e classificação, tais quais:

- **Cultura da Computação Doméstica:** Com a popularização dos computadores pessoais (PCs), a tecnologia passou a ser fortemente associada ao universo masculino. Campanhas publicitárias direcionadas a meninos reforçam essa visão.
- **Estereótipos de Gênero:** O estereótipo do programador masculino introvertido e genial, reforçado pela cultura pop e pelo ambiente acadêmico, afastou muitas mulheres.
- **Fatores Educacionais:** O baixo incentivo à participação feminina em disciplinas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) também contribuiu para essa redução.
- **Ambientes de Trabalho Hostis:** A computação se tornou um setor predominantemente masculino, dificultando a inclusão e
- **permanência das mulheres na área.**

Em estudo que refere as assim chamadas “Alpha Girls”, tratando de suas histórias no Vale do Silício, Guthrie (2022) também associa esse contexto de desigualdade a questões culturais, educacionais e domésticas marcadas pela presença de estereótipos de gênero que impõem e perpetuam vieses inconscientes. A marca da discriminação laboral aí posta também determina a ausência de modelos femininos a serem copiados, literalmente:

Entre as causas desta lacuna social e econômica estão relacionadas os impactos dos papéis de gênero, os estereótipos e a desigualdade na carga de responsabilidades domésticas. No setor de tecnologia, em particular, a inclusão é ainda mais difícil devido à limitação dos sistemas educativos tradicionais, à adoção de visões inconscientes, às expressões de discriminação em ambientes de trabalho e à ausência de referências para serem seguidas (Guthrie, 2022, p. 7).

O questionamento sobre a capacidade feminina, nesse caso, não é exclusivo da computação, remetendo às suas bases e áreas afins, de forma que a expertise das mulheres para atuar laboralmente é posta à prova de forma geral no âmbito de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). Esse quadro é ainda mais preocupante quando se associa à falta de representatividade de mulheres na tecnologia e seus nefastos impactos para o setor, destacando-se que, segundo dados da ONU Mulheres, há uma perda de 4% (quatro por cento) do PIB - Produto Interno Bruto dos países da América Latina e do Caribe por força das desigualdades entre homens e mulheres no acesso ao trabalho (Guthrie, 2022, p. 8).

As mulheres estão cada vez mais presentes no mundo do trabalho e também têm superado os homens em termos de nível de escolaridade. No entanto, isto não lhes tem rendido igual salário nem condições de equidade em termos de posição laboral. É um contexto, entretanto, que tem ampliado sua inclusão no âmbito da ciência e do ensino superior em espaços historicamente masculinos, embora persista a segregação entre homens e mulheres nos espaços de produção acadêmica do conhecimento: eles ainda buscam mais os cursos de graduação relacionados às áreas de exatas e, na computação, os números para estudantes e professoras sofrem gravoso processo de redução a partir da década de 1990, como já explorado supra (Lima, 2013, p. 793/794).

Nesse contexto, Lima (2013, p. 795) indaga-se, acertadamente:

Em tempos em que as mulheres estão ocupando áreas tradicionalmente marcadas pela presença masculina e nelas avançando, como nas engenharias, como se explica o fato de, na Ciência da Computação, este número estar diminuindo?

Para a referida autora (Lima, 2013, p. 799), o fato da Universidade recrutar homens e mulheres de forma indistinta sem que isto provoque alteração significativa nas escolhas disciplinares, inclusive e particularmente na ciência da computação, é prova de que a divisão sexual do trabalho opera também nesse âmbito, sofrendo incidência de fortes vieses de gênero socialmente estabelecidos.

A categoria analítica “divisão sexual do trabalho” data do início dos anos 1970, fincada no arcabouço do movimento feminista francês e envolvendo os seguintes parâmetros centrais (Hirata & Kergoat, 2007; Abreu de Oliveira, Marques de Queiroz & Diniz, 2020, p. 597/599):

a) a ideia de que a maior parte do trabalho executado pelas mulheres é feito de forma gratuita e invisibilizada, sob o argumento de que são elas naturalmente mais aptas a eles;

b) a noção de divisão sexual do trabalho como uma forma de dividir o trabalho social, onde os homens estariam vertidos à “esfera produtiva” e as mulheres à “esfera reprodutiva”, num processo de hierarquização onde acaba por competir a eles o trabalho de maior valor social;

c) a construção crítica de que esse trabalho doméstico e do cuidado é um tipo de trabalho tão valoroso quanto aquele tido por profissional, visando desconstruir os estereótipos sobre os quais se funda essa divisão.

Factualmente, os dados e elementos históricos abordados até agora no presente escrito se adequam a essa ideia a partir da qual se tem organizado os trabalhos produtivo e reprodutivo em nossa sociedade, vez que: a atividade computacional na existência das mulheres se manteve mais fortemente a elas relacionada enquanto associada a um trabalho repetitivo e de baixo valor social; à medida que o trabalho computacional teve agregado maior valor social, econômico, político e cultural, ele passou a uma crescente associação aos estereótipos de gênero masculinos, sendo apropriados quase que exclusivamente pelo universo acadêmico e laboral dos homens.

E, em um contexto mundial, em que a importância da experiência computacional se amplia, não causa estranheza por repetir padrões já conhecidos a tendência à ampliação da desigualdade de gênero. À obviedade, sendo este um padrão culturalmente construído e replicado, não pode ser entendido como um efeito do “destino” humano e, como tal, lido como inevitável. O papel que

a compreensão do fenômeno tem é o de visibilizar o problema existente e com isto fundamentar a construção e efetivação de políticas públicas capazes de reverter tal quadro.

Para dar suporte a essa apropriação, o contexto cultural reforçado pela mídia e pelo controle dos espaços públicos e privados direcionou as atividades computacionais à ação dos meninos e homens, replicando os modelos culturais de gênero. Ou seja, o emprego midiático dos fenômenos computacionais mostra como se opera a construção e a manutenção de narrativas que reforçam a desigualdade de gênero.

Ainda operando para oferecer esse suporte, os espaços educacionais dentro e fora do âmbito familiar reforçam os estereótipos de gênero, normalizando e mantendo por repetição e normas de vivências o estabelecimento das ações aceitáveis e não aceitáveis para cada papel de gênero:

É evidente que quanto mais perpetuarmos estereótipos, mais difícil vai ser mudar esse cenário. A realidade que temos hoje mostra que por muito tempo estamos perdendo talentos de meninas e mulheres que poderiam trazer contribuições significativas para o mercado de trabalho e também através de pesquisas e estudos. No entanto, muitas vezes elas sequer cogitam a ideia de trabalhar com tecnologia devido ao viés social de associar essa área ao perfil masculino.

(...)

Desde cedo, as meninas são direcionadas para brincar com brinquedos que promovem habilidades de cuidado e empatia, como bonecas e atividades relacionadas à casa, enquanto os meninos são mais incentivados a brincar com jogos que desenvolvem habilidades de raciocínio lógico, como videogames, computadores e jogos de tabuleiro. Essas diferenças, embora pareçam inofensivas, podem levar a estereótipos de gênero e crenças internalizadas sobre as habilidades inatas de cada gênero (Oliveira, 2024, p. 183 e 188).

Por outro lado, a ausência de representatividade “é um problema que tem várias consequências, pois, sem ter exemplos conhecidos, muitas mulheres

não conseguem nem se imaginar na área”, o que possui reflexos indiscutíveis nos âmbitos acadêmico e profissional (Oliveira, 2024, p. 174), já que replica e fortalece a existência de ambientes hostis à diversidade de gênero.

Essa ausência está intimamente ligada a inúmeros estereótipos e, dentre eles, a forma como meninas e meninos têm sua educação familiar e não familiar conduzidas. Reshma Saujani traz em sua obra “Corajosa sim, perfeita não” a história de seu Projeto “Girls Who Code” e de como o fato de serem elas criadas para serem “perfeitas” lhes furta às experiências de imperfeição e seus desafios tão próprios do processos de aprendizado experienciados na computação, na informática e na vida (Oliveira, 2024, p. 226. Saujani, 2019, p. 101 e ss).

Eliminar as barreiras oriundas da divisão sexual do trabalho é, portanto, um pressuposto indispensável à superação da desigualdade de gênero nos âmbitos acadêmicos e laborais das STEM, inclusive da Informática e da Computação. Essa tarefa é, no entanto, árdua, complexa e repleta de interconexões. É que os problemas apontados foram construídos a partir de elementos sociais, econômicos, políticos e culturais arraigados na estrutura que sustenta nosso edifício social. Por tal, ela - a tarefa - depende de esforço, tempo e estratégia para seu solucionamento, o que corresponde a dizer que sem políticas públicas consistentes não é possível avançar em tal intento.

Essas políticas e/ou as ações relacionadas a elas são o objeto do capítulo que a este se sucede.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS EM PROL DA IGUALDADE DE GÊNERO NA COMPUTAÇÃO

Apesar dos dados apresentados acima, Souza (2023) aponta que há um sutil atual aumento da presença feminina na área de TI e que isto ocorre graças a vagas exclusivas e incentivos institucionais, mas que isto não exclui os desafios como machismo e estereótipos. Esses obstáculos, de origem estrutural e cultural, exigem iniciativas de empoderamento e inserção para ampliar a participação feminina e criar modelos inspiradores. Além disso, é fundamental

divulgar mais os movimentos e políticas públicas que promovem o debate de gênero na tecnologia, já que muitos desconhecem essas iniciativas.

A promoção da equidade de gênero na computação tem sido alvo de diversas iniciativas globais, nacionais e locais. Esses projetos visam não apenas incentivar a participação feminina, mas também combater barreiras socioculturais e estruturais que dificultam a permanência das mulheres na área.

A participação feminina na computação tem uma história rica, mas marcada por desafios que refletem desigualdades estruturais de gênero. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 da Agenda 2030 busca a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, algo diretamente relacionado à necessidade de aumentar a representatividade feminina na tecnologia.

O ODS 5 também destaca a importância da educação igualitária e do acesso a oportunidades econômicas para mulheres e meninas. Um dos principais desafios para a inserção feminina na computação é a falta de incentivo desde a educação básica. Iniciativas como programas de mentorias, hackathons exclusivos para mulheres e grupos de apoio, e políticas públicas são fundamentais para reverter esse cenário e estão alinhadas com os objetivos do ODS 5.

A representação feminina em cargos de liderança na tecnologia ainda é baixa, mas iniciativas que promovem visibilidade para mulheres cientistas e desenvolvedoras ajudam a mudar essa realidade. O aumento de modelos femininos de sucesso na computação e a criação de ambientes mais inclusivos são passos importantes para atingir as metas da ODS 5. Empresas, universidades e governos têm um papel crucial nesse processo, garantindo que mulheres tenham igualdade de condições para se destacar na área.

A discussão sobre a presença feminina na ciência e tecnologia passa pela necessidade de uma educação mais inclusiva e de iniciativas que incentivem meninas a se interessarem por STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Projetos e ações que promovem a equidade podem contribuir para um futuro mais diversificado e inovador no setor tecnológico.

5.1 Iniciativas Globais

Em nível global, diversas organizações têm trabalhado para aumentar a participação das mulheres na computação. Entre os principais programas, destacam-se:

- **Girls Who Code:** Fundado nos Estados Unidos, este programa oferece cursos de programação para meninas e adolescentes, buscando reduzir a desigualdade de gênero na tecnologia.
- **Women in Tech:** Uma organização internacional que promove eventos, mentorias e treinamentos para mulheres que desejam ingressar ou crescer na carreira de tecnologia.
- **[AnitaB.org](https://www.anitab.org/) e Grace Hopper Celebration:** Criado em homenagem a Grace Hopper, esse evento reúne milhares de mulheres em tecnologia anualmente para compartilhar experiências e oportunidades.
- **Black Girls Code:** Voltado para meninas negras, essa iniciativa trabalha para ampliar a diversidade racial e de gênero na computação.

Esses programas têm mostrado resultados expressivos, proporcionando educação, networking e oportunidades de carreira para milhares de mulheres ao redor do mundo.

5.2 Iniciativas Nacionais no Brasil

A primeira iniciativa brasileira a receber o apoio oficial da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) foi o projeto Meninas Digitais (SBC, 2024), que, segundo Frigo e Araújo (2024), atua em todo o Brasil desde 2010 com o objetivo de incentivar ações que atraiam mais mulheres para a área de Computação. Nessa linha, Lelis et al. (2023) realizaram uma pesquisa para investigar como a participação em projetos parceiros do Meninas Digitais influencia o desenvolvimento acadêmico e profissional das alunas envolvidas.

Os resultados indicaram uma influência positiva, promovendo o desenvolvimento de habilidades como oratória, liderança e empatia, além de fortale-

cer a motivação para permanecer na área tecnológica. A participação no projeto também ampliou a compreensão sobre a importância de promover o aumento da representatividade feminina na computação.

Outras iniciativas relevantes incluem:

- **PrograMaria:** Iniciativa que oferece cursos, eventos e conteúdos para capacitar e empoderar mulheres na área de tecnologia, promovendo diversidade de gênero no setor (PrograMaria, 2025).
- **TECHNOVATION GIRLS BRASIL:** Programa global que desafia meninas de 10 a 18 anos a desenvolverem aplicativos móveis que solucionem problemas em suas comunidades, promovendo empreendedorismo e habilidades tecnológicas (Technovation Girls Brasil, 2025).
- **MariaLab:** Coletivo feminista que criou o primeiro hackerspace feminista no Brasil, oferecendo oficinas e palestras para educar meninas e mulheres em eletrônica, programação e outras áreas tecnológicas (MariaLab, 2025).
- **PyLadies Brasil:** Comunidade que busca aumentar a participação feminina na programação Python, oferecendo workshops, cursos e eventos para mulheres interessadas em aprender e se desenvolver na área (PyLadies Brasil, 2025).
- **Reprograma:** Projeto que capacita mulheres em situação de vulnerabilidade social para carreiras em tecnologia, oferecendo cursos intensivos de programação e desenvolvimento web (Reprograma, 2025).
- **Elas na Tech:** Iniciativa que oferece cursos gratuitos de programação para mulheres, visando aumentar a representatividade feminina no setor de tecnologia (Instituto CCR, 2025).
- **Meninas Digitais do Vale:** Projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), campus de Russas, que estimula a participação de meninas e mulheres na área de Tecnologia da Informação (TI) por meio de oficinas e mentorias (Meninas Digitais do Vale, 2025).

Esses projetos são fundamentais para reduzir a lacuna de gênero na computação e criar um ambiente mais inclusivo para as futuras gerações.

5.3 Projetos CodeBloom e Oi, Meninas!

No âmbito acadêmico e regional, a **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)** tem se destacado com iniciativas como a **Oi, Meninas!** e o **CodeBloom**.

- **Oi, Meninas!:** Criado em 2021, esse projeto de extensão tem como principal objetivo incentivar meninas do ensino médio a ingressarem em carreiras tecnológicas, além de contribuir para permanência e fortalecimento das graduandas. Através de oficinas, palestras, cursos e eventos de sensibilização, o projeto busca desconstruir estereótipos e mostrar que a computação é uma área acessível para todas. Um dos pontos fortes da iniciativa é a abertura para as meninas que, muitas vezes, não teriam o primeiro contato com a área ou apoio para prosseguir na carreira (Gomes *et al*, 2023).
- **CodeBloom:** Criado em 2024, o CodeBloom trata-se de um projeto de ensino institucionalizado no âmbito da UERN, tendo como foco apoiar as discentes do curso de Ciência da Computação. Nascido no contexto do Programa de Educação Tutorial de Ciência da Computação (PETCC), diante da necessidade de motivar as meninas que já estão no ensino superior a permanecerem no curso, na tentativa de diminuir as taxas de desistência, reprovação e evasão destas, o projeto busca desenvolver mentorias, oficinas, workshops e minicursos voltados para esse público (Uern, 2025).

Ambos os projetos têm demonstrado impacto positivo, com aumento do interesse das alunas pela computação, fortalecimento da rede de apoio entre mulheres na área e melhores índices de permanência nos cursos tecnológicos. Além disso, essas iniciativas contribuem diretamente para a **Agenda 2030**, pro-

movendo equidade de gênero na educação e no mercado de trabalho, conforme preconizado pelo **ODS 5**.

Essas ações demonstram que a transformação do cenário depende de esforços contínuos de instituições acadêmicas, empresas e políticas públicas para garantir um ambiente mais equitativo e acolhedor para as mulheres na computação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história das mulheres na computação demonstra que elas foram essenciais na fundação e no desenvolvimento da área. No entanto, fatores socioculturais levaram à sua baixa participação e permanência na área, dentre eles há elementos educacionais e domésticos marcados pela presença de estereótipos de gênero que impõem e perpetuam vieses inconscientes e perpetuam um problema estrutural que leva à discriminação acadêmica e laboral e à insuficiência de representatividade das mulheres na área.

O referido contexto, sendo estrutural, necessita de esforços contínuos e políticas educacionais inclusivas, com o objetivo de reverter essa tendência e garantir maior equidade de gênero no âmbito da tecnologia, o que engloba iniciativas governamentais e não governamentais capazes de romper com as estruturas da divisão do trabalho produtivo e reprodutivo que determinam e perpetuam sua existência.

REFERÊNCIAS

ABBATE, Janet. Recoding Gender: Women's Changing Participation in Computing. MIT Press, 2012.

ABREU DE OLIVEIRA, Fernanda; MARQUES DE QUEIROZ, Fernanda; DINIZ, Maria Ilidiana. Divisão Sexual do Trabalho entre homens e mulheres no contexto da Pandemia da Covid 19. Revista Inter-Legere, v. 3, n. 28. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/21486>. Acesso em: 6 abr. 2025.

GOMES, Alexandra Ferreira et ali. Oi, Meninas: um chamado de mulheres para mulheres que atuam e/ou tem interesse nas áreas de Ciências e Tecnologia em Mossoró/RN e Região. Revista Extendere, v. 9, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/EXT/article/view/5314>. Acesso em: 6 abr. 2025.

ALMEIDA, D. H. N.; LIRA, I. G. C.; RODRIGUES, A. S.; NOGUEIRA, L. S.; MONTENEGRO, B. R.; IZIDIO, T. E. R.; ALVES FILHO, S. E.. (2024). CODEBLOOM: Um movimento de inclusão feminina na Ciência da Computação. XXIX Encontro Nacional dos Grupos PET. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife. PE.

[BBCBrasil.com](https://www.bbc.com/portuguese/geral-43592581). Como as mulheres passaram de maioria a raridade nos cursos de informática. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43592581>. Acesso em: 31 mar. 2025.

CARDOSO, Andreia. Atitudes de mulheres com relação ao teto de vidro: um estudo em empresas do setor de tecnologia de informação e comunicação. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina. P. de. Gênero e carreiras universitárias: o que mudou? Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. UFSC, 28 a 30, ago. 2006.

ENGLISH, James. The Women Who Led the Computing Revolution. Oxford University Press, 2019.

ENSMENGER, Nathan. The Computer Boys Take Over: Computers, Programmers, and the Politics of Technical Expertise. MIT Press, 2010.

EVANS, Claire L. Trad. Giuliana Alonso Tiscate. A história desconhecida das mulheres que criaram a internet. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

FRIGO, Luciana Bolan; ARAÚJO, Aletéia P. F. WIT 18 Anos: A Evolução de seus Comitês de Programa. Anais do XVIII Women in Information Technology, Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2024, p. 206–217.

GUTHRIE, Julian. Trad. Regina Lira. Alpha Girls: As mulheres pioneiras que enfrentaram o sistema e prosperaram no mundo dominado pelos homens do vale do silício. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2022 [versão Kindle Android].

HICKS, Marie. Programmed Inequality: How Britain Discarded Women Technologists and Lost Its Edge in Computing. MIT Press, 2017.

INSTITUTO CCR. Oferece cursos de programação gratuitos para mulheres, apoiando sua representatividade na tecnologia. Página inicial. Disponível em: <https://www.grupoccr.com.br/es/noticias/programa-el-as-na-tech-voltado-para-a-formacao-de-mulheres-na-tecnologia-conquista-2-lugar-no-gri-infra-awards-2023/> Acesso em: 06 abr. 2025

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LELIS, Maria Rebecca Lopes; RODRIGUES, Maria Elanne Mendes; DA PAZ, Renata; MARQUES, Anna Beatriz. Atuação nos projetos parceiros do programa Meninas Digitais e seu impacto no desenvolvimento acadêmico e profissional de alunas: um survey. Anais do XIV Computer on the Beach, p. 109–116, 2023.

LIGHT, Jennifer S. When Computers Were Women. Technology and Culture, v. 40, n. 3, p. 455–483, 1999.

LIMA, Michelle Pinto Lima. As Mulheres na Ciência da Computação. Estudos Feministas, Florianópolis, vol 21, nº 496, p. 793 a 816, setembro/dezembro, 2013.

LUBAR, Steve. Men/ Woman/Production/Consumption. In: HOROWITZ, Roger; MOHUN, Arwen. (orgs.) His and Hers: gender, consumption, and technology. Charlottesville, University Press of Virginia, 1998.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez.

2007.

MARIALAB. Organização feminista brasileira sem fins lucrativos que atua na intersecção entre gênero, tecnologias e política. Página inicial. Disponível em: <<https://www.marialab.org/>>. Acesso em: 06 abr. 2025.

MARGOLIS, Jane; FISHER, Allan. Unlocking the Clubhouse: Women in Computing. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.

MATOS, R. L. O. O ensino da computação para as meninas: uma trajetória de silêncios e transgressões. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas – UEM, Maringá, 2018.

MENINAS DIGITAIS DO VALE. Projeto que visa fortalecer a participação de mulheres na área de Tecnologia na Região do Vale do Jaguaribe, no Ceará. Disponível em: <<https://meninas.sbc.org.br/projetos-parceiros/meninas-digita-is-do-vale/>>. Acesso em: 06 abr. 2025.

MORRISON, A. M.; WHITE, R. P.; VAN VELSOR, E. Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations?. New York: Basic Books. 1994.

OLIVEIRA, Beatriz. Mulheres em Tecnologia: como a diversidade e a inclusão vão mudar o jogo nas empresas e na sociedade. São Paulo: AOVIS Sistemas de Informática, 2024.

PROGRAMARIA. PrograMaria busca rever as narrativas culturais que dizem o que a mulher pode ou não fazer, além de oferecer ferramentas e oportunidades para que elas aprendam. Página inicial. Disponível em: <<https://www.programaria.org/>>. Acesso em: 06 abr. 2025.

PYLADIESBRASIL. Comunidade mundial que foi trazida ao Brasil com o propósito de instigar mais mulheres a entrarem na área tecnológica. Página inicial. Disponível em: <<https://brasil.pyladies.com/>>. Acesso em: 06 abr. 2025.

REPROGRAMA. Oferece cursos de programação completamente gratuitos para mulheres e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, econômica e de gênero. Página inicial. Disponível em: <<https://reprograma.com.br/>>. Acesso em: 06 abr. 2025.

ROSSITER, Margaret W. The Matthew Matilda Effect in Science. Social Stu-

dies of Science, v. 23, n. 2, p. 325-341, 1993.

SAUJANI, Reshma. Trad. Andre Fontenelle. Corajosa sim, perfeita não. Rio de Janeiro, Sextante, 2019.

SANTOS, Carolina Marins. Por que as mulheres “desapareceram” dos cursos de computação? Jornal da USP, São Paulo, 7 mar. 2018.

SCHWARTZ, Juliana et al. Mulheres na informática: quais foram as pioneiras?. Cadernos Pagu, p. 255-278, 2006.

SILVA, Napiê Galvê Araújo; MOURA, Leonel Ritchie de Souza; SOUZA, Talita de Oliveira e. Desigualdade de gênero na ciência: uma realidade nas engenharias. Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), Brasília, v. 18, n. especial, p. 1-21, jul./dez. 2022.

SOUZA, Leidjane Santos; GIBERTONI, Daniela. A questão da desigualdade de gênero na área de Tecnologia da Informação. Interface Tecnológica, v. 20, n. 1, 2023. ISSN 2447-0864.

TERRA, Ana. Mulheres na Ciência: Grandes Descobertas e Contribuições Femininas, 2023. E-book Kindle.

TECHNOVATION GIRLS BRASIL. Une meninas ao redor do mundo para criar soluções tecnológicas que transformam suas comunidades. Página inicial. Disponível em: <<https://www.technovationbrasil.org/>>. Acesso em: 06 abr. 2025.

UERN. Projeto Code Bloom promove momento de acolhimento para alunas de Ciência da Computação. Disponível em <https://portal.uern.br/blog/projeto-code-bloom-promove-momento-de-acolhimento-para-alunas-de-ciencia-da-computacao/> Acesso em 06 abr. 2025.

VISENTINI, Ingrid Schmidt; DONIDA, Alexia; FERREIRA, Laura Senna. Gênero e TI: qual é o lugar das mulheres na área de tecnologia? CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, n. 34, p. 13–37, 2021.

WACJMAN, Judy. Feminism Confronts Technology. Polity Press, 1991. Sociedade Brasileira de Computação (SBC). Panorama da Participação Feminina em Computação no Brasil. Disponível em: www.sbc.org.br.



MULHERES NA UNIVERSIDADE:

ROMPENDO BARREIRAS E
CONSTRUINDO IGUALDADE