



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CATIANA CASSANDRA SANTANA DOS SANTOS

**A REPRODUÇÃO/RESSIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO HETERONORMATIVO
COMPULSÓRIO: UMA ANÁLISE ENTRE AS MULHERES DISCENTES E
DOCENTES DA EJA EM RECIFE**

Recife

2024

CATIANA CASSANDRA SANTANA DOS SANTOS

**A REPRODUÇÃO/RESSIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO HETERONORMATIVO
COMPULSÓRIO: UMA ANÁLISE ENTRE AS MULHERES DISCENTES E
DOCENTES DA EJA EM RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.
Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aurenéa Maria de Oliveira

Recife

2024

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

S237r Santos, Catiana Cassandra Santana dos
A Reprodução/ressignificação do discurso heteronormativo compulsório:
uma análise entre mulheres discentes e docentes da EJA em Recife / Catiana
Cassandra Santana dos Santos. –2024.
119 f.

Orientação de: Aurenéa Maria de Oliveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
Inclui Referências.

1. Educação – Violência contra as mulheres. 2. Educação de jovens e
adultos. 3. Heterossexualidade. I. Oliveira, Aurenéa Maria de (Orientação). II.
Título.

305.42 (22. ed.) UFPE (CE2024-039)

CATIANA CASSANDRA SANTANA DOS SANTOS

**A REPRODUÇÃO/RESSIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO HETERONORMATIVO
COMPULSÓRIO: UMA ANÁLISE ENTRE AS MULHERES DISCENTES E
DOCENTES DA EJA EM RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação.

Aprovada em: 26/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aurenéa Maria de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFPE

Dedico esse texto a todas as mulheres da minha família, em especial à minha avó Lena (*in memoriam*) - cujo amor nunca esquecerei -, e à minha mãe, pelo apoio essencial em minha vida, estando sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à espiritualidade que me fazem seguir e trilhar meu caminho a cada dia.

À minha avó, Lena (*in memoriam*), que me mostrou o significado do amor.

À minha mãe, Rejane, que me agracia com seu amor de mãe e me ensina sobre resiliência;

Ao meu pai, Carlos, que sempre me incentivou a estudar e ser independente.

Às mulheres da minha família, que tanto se refazem a cada dia para serem melhores pelos seus.

Aos meus amigos e minhas amigas, que tanto me ouviram e me incentivaram a continuar.

À minha orientadora, Professora Dra. Aurenéia, que foi tão profissional e humana comigo, me ensinando sobre comprometimento, organização e dedicação.

À psicoterapeuta, Daniella Paes, que me acompanhou durante um longo período, proporcionando a mim momentos de autoconhecimento e acolhimento.

Aos colegas do trabalho, com quem pude trocar ideias e aprender mais sobre a Educação.

Aos colegas do curso com quem pude conversar e compartilhar experiências.

Aos Professores que aceitaram participar da banca de defesa dessa dissertação por suas disponibilidades e contribuições.

A todas as mulheres participantes dessa pesquisa, sem as quais, ela não poderia ser realizada.

A todas as escolas que me receberam de braços abertos.

À Coordenadora Pedagógica do Programa Maria da Penha Vai à Escola em Recife, Sueli, por todo compartilhamento e disponibilidade.

A minha gratidão a todos e todas. Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa destacou questões de gêneros e sexualidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA), associadas ao contexto de violência que assola o Estado de Pernambuco envolvendo não somente mulheres cis, mas igualmente trans. O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Identidades e Memórias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Teve-se como objetivo geral: analisar a reprodução/ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre docentes e discentes da EJA em Recife, participantes do Programa Maria da Penha Vai à Escola. O referido Programa funciona nas escolas municipais de Recife, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e da Mulher. Os objetivos específicos foram: 1. identificar as relações de sentido, lugar e força nos discursos das sujeitas entrevistadas; 2. relacionar as ideologias que perpassam os discursos das docentes e discentes no tocante à temática da pesquisa e 3. estabelecer como se dá a reprodução e a resignificação do discurso heteronormativo compulsório entre as entrevistadas. Houve um total de dez (10) entrevistas, em duas unidades escolares municipais localizadas no Ibura - Recife, sendo: sete estudantes e três professoras. A teoria utilizada foi de cunho pós-estruturalista, elaborada por Judith Butler em seus conceitos de gêneros, sexualidades e heteronormatividade compulsória; a metodologia foi a da Análise de Discurso francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Através do exame do *corpus*, foi possível identificar, como resultado, reproduções e resignificações do discurso heteronormativo compulsório e ideologias como a essencialista binária, de crítica às leis e ao papel do Estado, de invisibilidade às mulheres trans, do medo, do combate à violência, entre outras, contudo, esse debate em relação às mulheres trans ainda encontra muita dificuldade dada à indiferença com a qual elas são tratadas.

Palavras-chave: violência de gêneros e sexualidades; educação de jovens e adultos; programa Maria da Penha vai à escola; heteronormatividade compulsória.

ABSTRACT

This research highlighted issues of gender and sexuality in Youth and Adult Education (EJA), associated with the context of violence that plagues the State of Pernambuco, involving not only cis women, but also trans women. This work is part of the Identities and Memories research line of the Postgraduate Program in Education at UFPE. The general objective was: to analyze the reproduction/resignification of the compulsory heteronormative discourse among EJA teachers and students in Recife, participants in the Maria da Penha Vai à Escola Program. This Program operates in municipal schools in Recife, in partnership with the Municipal Departments of Education and Women. The specific objectives were: 1. to identify the relationships of meaning, place and strength in the speeches of the subjects interviewed; 2. relate the ideologies that permeate the discourses of teachers and students regarding the research theme and 3. establish how the compulsory heteronormative discourse is reproduced and resignified among the interviewees. There were a total of ten (10) interviews, in two municipal school units located in Ibura - Recife, including: seven students and three teachers. The theory used was post-structuralist in nature, elaborated by Judith Butler in her concepts of genders, sexualities and compulsory heteronormativities; the methodology was French Discourse Analysis, developed by Michel Pêcheux and Eni Orlandi. Through examining the corpus, it was possible to identify, as a result, reproductions and resignifications of the compulsory heteronormative discourse and ideologies such as binary essentialist, criticism of laws and the role of the State, invisibility of trans women, fear, combating violence, among others, however, this debate in relation to trans women still finds it very difficult given the indifference with which they are treated.

Keywords: gender and sexual violence; youth and adult education; Maria da Penha goes to school program; compulsory heteronormativity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo da Violência	29
Figura 2 - Quadro elaborado pela Antra	39
Figura 3 - Dados sobre assassinatos de pessoas trans nos últimos cinco anos por Estados Brasileiros	40
Figura 4 - Ímã de geladeira	96
Figura 5 - Certificado conferido aos participantes da oficina	97
Figura 6 - Projeto Recife: Cidade das mulheres	98
Figura 7 - Folder Centro Clarice Lispector	99
Figura 8 - Livreto Maria da Penha Vai à Escola parte 1	100
Figura 9 - Livreto Maria da Penha Vai à Escola parte 2	100
Figura 10 - Coquetel Passatempos 1	101
Figura 11 - Coquetel Passatempos 2	102
Figura 12 - Coquetel Passatempos 3	103
Figura 13 - Coquetel Passatempos 4	104
Figura 14 - Coquetel Passatempos 5	104
Figura 15 - Coquetel Passatempos 6	105
Figura 16 - Coquetel Passatempos 7	105
Figura 17 - Coquetel Passatempos 8	106
Figura 18 - Coquetel Passatempos 9	106
Figura 19 - Coquetel Passatempos 10	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados das Entrevistadas 1	71
Quadro 2 - Dados das Entrevistadas 2	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
2.2 MULHERES NA EJA	19
2.3 VIOLÊNCIA	23
2.4 DADOS SOBRE A VIOLÊNCIA	29
2.5 MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA	40
3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
3.1 MULHERES E FEMINISMOS	44
3.2 GÊNERO	48
3.3 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO MÉTODO	60
4 RESULTADOS E ANÁLISES	70
4.1 ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS DOCENTES	73
4.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS DISCENTES	88
4.3 ANÁLISE DOS MATERIAIS DISTRIBUÍDOS	96
4.4 REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES REALIZADAS	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu através de interesses acadêmicos, sociais e pessoais concernentes à temática da violência contra as mulheres, assim como também ao que diz respeito à modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos. Durante a trajetória na Graduação em Pedagogia, o interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi despertada concomitante à discussão relacionada às temáticas de gênero e sexualidade.

Enquanto mulher, filha, professora e estudante, considero importante acompanhar discussões sobre essas temáticas a fim de corroborar para um entendimento do atual contexto histórico social que envolvem essas discussões e pensar em soluções para espaços institucionalizados e sociais cuja temática atravessa. Pesquisar acerca da EJA enquanto familiares cursavam a modalidade de ensino também foi algo a incitar uma prática mais humana, assim como revisita-la sempre, agregando mais significado a práxis.

Na nossa problemática, elencamos algumas questões como: o número de violência contra as mulheres; que Recife é a cidade com maior número de casos de feminicídio em Pernambuco atualmente; que Pernambuco é o Estado que mais matou a população trans em 2022 no Brasil; que as mulheres representam a maioria na Educação de Jovens e Adultos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009). Todas essas questões caminham para pensarmos na nossa pesquisa como o instrumento que possa elucidar essas questões e atrair novas pesquisas que possam apontar, de alguma forma, para a diminuição desses índices.

Nesse contexto, o intuito dessa pesquisa é dar visibilidade às discussões acerca das questões que tratam gênero e sexualidade na EJA, e entender junto ao contexto de violência que assola o Estado de Pernambuco no tocante à violência contra mulheres cis e trans.

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa Identidades e Memórias, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Sua inserção condiz com os princípios da linha no tocante a pesquisas que buscam destacar questões relacionadas a identidades e memórias, como sugere seu nome. Nesse caso, trabalhamos com identidades das mulheres e as memórias que perpassam suas identidades, inclusive, num sentido denotativo a partir da Análise de Discurso que abordaremos.

Diante dos contextos que elucidamos brevemente acima, mas que se tornarão mais inteligíveis nos capítulos a seguir, estabelecemos, em nossa pesquisa, como objetivo geral: Analisar a reprodução/ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre docentes e discentes da EJA em Recife participantes do Programa Maria da Penha Vai à Escola.

Quanto aos objetivos específicos, ficaram definidos da seguinte forma: 1. Identificar as relações de sentido, lugar e força nos discursos dos sujeitos entrevistados; 2. Relacionar as ideologias que perpassam os discursos das docentes e discentes no tocante à temática da pesquisa; 3. Estabelecer como se dá a reprodução e a ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre as entrevistadas.

Com relação à estrutura do nosso texto, optamos pela escrita em introdução, três capítulos temáticos e as considerações finais, de modo em que a compreensão se faça mais compreensível para os leitores.

O primeiro capítulo ficou intitulado como 1. Violência e Educação de Jovens e Adultos, onde dispusemos os seguintes subcapítulos: 1.1 Educação de Jovens e Adultos, espaço em que discorremos sobre a referida modalidade de ensino, da base legal a discussões sociais; 1.2 Mulheres na EJA, onde introduzimos o contexto educacional das mulheres dentro da EJA; 1.3 Violência, onde levantamos uma discussão acerca de violência e apresentamos algumas legislações; 1.4 Dados sobre violência, onde apresentamos dados sobre a violência relacionada a mulheres no Brasil e, mais especificamente, em Pernambuco; 1.5 Maria da Penha Vai à Escola, momento em que elucidamos o Programa Maria da Penha Vai à Escola, desde o seu surgimento até sua atuação no momento no município de Recife.

No capítulo seguinte, 2. Aportes Teórico-Metodológicos, organizamos os seguintes subcapítulos: 2.1 Mulheres e Feminismos, onde expusemos uma discussão acerca da categoria mulheres, bem como sobre o movimento feminista; 2.2 Gênero, parte em que nos situamos acerca da discussão sobre gênero e, inclusive, a perspectiva abordada na pesquisa, além da concepção da heteronormatividade compulsória a partir de Judith Butler, adentrando numa perspectiva pós-estruturalista; 2.3 Análise de Discurso como método, onde introduzimos a discussão acerca da Análise de Discurso de linha francesa e brasileira, a partir de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, ressaltando também o cunho da pesquisa qualitativa e dos métodos utilizados.

No último capítulo, 3. Análises dos Discursos das Entrevistadas e dos Materiais, apresentamos nossas análises a partir do nossos aportes teóricos-metodológicos, contando com os consecutivos subcapítulos: 3.1 Análise dos discursos das docentes, 3.2 Análise dos discursos das discentes, 3.3 Análise dos materiais distribuídos e 3.4, Reflexões sobre as análises realizadas onde, conforme títulos, realizamos as análises a partir do recorte estabelecido para nossa pesquisa, identificando e elencando ideologias que perpassam os discursos, além de reproduções e ressignificações dos discursos no tocante à heteronormatividade compulsória.

Sendo assim, buscaremos nos próximos capítulos estruturar nosso texto a fim de que ele possa nos apontar para os objetivos gerais e específicos que estabelecemos, a partir da justificativa/problematização que elencamos anteriormente. Partimos do pressuposto do contingente, de que nossos resultados não são certezas absolutas, mas caminhos que podemos apontar e seguir a despeito da nossa temática investigada.

2 VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, deixando evidente, no começo de sua redação qual a abrangência da educação e dentro de qual contexto legal e na prática ela será pensada, onde:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Jovens, adultos e idosos: este é o público alvo da Educação de Jovens e Adultos, de modo geral. Todavia, cada grupo desse vai possuir suas especificidades, inclusive, será algo mais notório cada vez que sairmos do geral para o particular. Podemos tomar como exemplos: jovens homens da capital de Pernambuco (PE), mulheres idosas da Zona da Mata pernambucana, homens adultos do sertão pernambucano, etc. São diversas as “combinações” que irão implicar em contextos e demandas sociais diferentes. Faixa etária, região, mesorregião, identificação de cor, identificação de gênero, entre outros, são marcadores sociais que podem tornar a experiência do estudante única, dentro do contexto escolar. É preciso entender sempre o contexto do estudante, respeitá-lo e atendê-lo conforme as normativas legais, - respeitando sua diversidade.

De acordo com documento oficial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constitui instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996). Assim:

A EJA contempla tanto ações de alfabetização, através de programas, quanto ações de escolarização através de estabelecimentos regulares de ensino, podendo assumir a feição do que o Parecer supra citado chama de “cursos de Educação de Jovens e Adultos”. [...] A EJA é uma prática específica do campo mais abrangente da Educação de Pessoas Adultas, ou Educação de Adultos, da qual participam ainda as práticas não escolares de educação (Lima, 2015, p. 23).

Desse modo, percebemos que os/as estudantes dessa modalidade são, conforme a própria nomenclatura, jovens, adultos e também idosos. São sujeitos que optaram por se

matricular, tendo em vista que a mesma não tem caráter obrigatório. Desse modo, conforme parecer que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, coloca-se que:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

Faz-se necessário enquanto docente dessa modalidade de ensino e entendendo a importância social da mesma, tornar os momentos das aulas atrativos e estimuladores para os estudantes. Na maioria das vezes, o turno em que essas aulas ocorrem é o da noite, tendo em vista a demanda dos estudantes, que em sua maioria, possuem afazeres no turno matutino ou vespertino. Afazeres esses que ocorrem tanto dentro do próprio lar, quanto fora. Ou seja, há aqueles que trabalham fora de casa com remuneração; mas também há aqueles e aquelas que trabalham em casa com afazeres domésticos e sem remuneração.

Este último, inclusive, pode ser tão exaustivo quanto trabalhar fora de casa. Porém, nem sempre a devida valorização é atribuída. Há ainda aqueles e aquelas que desempenham as duas funções: trabalhar na rua e em casa. Para as mulheres, a conhecida tripla jornada: trabalho-casa-maternidade. Além de reconhecer a jornada dos estudantes, é necessário reconhecer e valorizar também os seus conhecimentos prévios:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (Freire, 2021 p. 31-32).

Como acolher uma estudante que está cansada de sua tripla jornada? Como atender um estudante que passou o dia no seu labor braçal sob um exaustivo sol “quente” durante o verão aqui no Nordeste? Nós, professores e professoras, além de nossas atribuições quanto ao planejamento e execução da aula para cumprirmos as diretrizes curriculares, também precisamos ter esse olhar humanizado para o outro e, sendo assim:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. [...]. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (Freire, 2021, p. 95).

Neste caso, estabelece-se como uma das funções desse ensino a função reparadora:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento. [...] Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Brasil, 2000, p. 7).

Outra função da EJA seria a equalizadora que:

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 9-11).

Diante dessas funções, faz-se necessário refletir acerca da oferta e da procura dessa modalidade de ensino. É interessante que as redes públicas ofertantes, sejam municipais ou

estaduais, em suas equipes de Gestão Educacional, tenham como principal norte a função reparadora da EJA, já citada anteriormente. Ou seja, a atenção devida deve ser dada à modalidade. Seja criando campanhas de chamamento, políticas que possam unir a escolarização à profissionalização desses estudantes, dentre outras formas, a modalidade de ensino deve ser atrativa para que as pessoas que não puderam concluir sua escolarização no período legal estabelecido, possam realizá-lo em outro momento com humanização e suporte da rede de ensino ofertante.

Para Freire (2021), a atividade docente, de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. Em minha experiência docente na EJA, pude perceber o quanto o “simples” fato da entrega de um kit escolar com materiais (mochila, lápis, caneta, borracha e caderno) foi um grande incentivo para a participação e frequência nas aulas. Estar em sala de aula exige comprometimento e troca com os estudantes, e sobre isso é dito que:

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente (Freire, 2021, p. 94).

No que tange à evolução do conceito da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no contexto latino-americano, várias concepções foram surgindo:

Até os anos 40 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal. Na década de 50, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário. No final dos anos 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. Na década de 70 essas duas correntes continuam. A primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil se desenvolve nessa corrente o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire. Segundo Vanilda Pereira Paiva (1970), no Brasil, até a segunda guerra mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar (Gadotti, 2003, p. 35).

Com relação à história da educação de adultos propriamente dita, no Brasil, podemos dividir da seguinte forma:

1º De 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”. 2º De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centro Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento da Educação de Base), apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias. 3º O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBRAL. O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural). Em seguida, com a “redemocratização” (1985), a “Nova República”, sem consultar os seus 300 mil educadores extingue o MOBRAL e cria a Fundação Educar, com os objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela “Nova República” e o auto-denominado “Brasil Novo” (1990) do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado (Gadotti, 2003, p. 35-36).

Muitas vezes, a Educação de Jovens e Adultos é tida pelo senso comum enquanto uma educação não formal, embora ela faça parte da educação formal, enquanto uma modalidade de ensino. Sobre isso:

Muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso falamos em educação assistemática, não-formal e extra-escolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não-formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, que não tem valor em si mesma. [...] Os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são (Gadotti, 2003, p. 29-30).

Os estudantes dessa modalidade de ensino buscam a continuidade de seus estudos (formais), muitas vezes, buscando sobrelevar suas próprias condições de vida. Gadotti (2003) diz que os jovens e trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Esse autor ainda indaga que o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Nesse contexto, salienta-se o bom senso do educador, pois:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (Freire, 2021, p. 61).

De acordo com Santos; Pereira e Amorim (2018), sendo o estudante da EJA um ser de reflexão e ação, ele é sujeito da sua ação e pode-se dizer que, pela simples atitude de matricular-se e vir às aulas, constitui-se como sujeito.

2.2 MULHERES NA EJA

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009), as mulheres representam a maioria dentro da modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), representando 53% do total de estudantes. Faz-se necessário reconhecer a importância desse dado estatístico, endossando parte dos sujeitos participantes dentro de nossa pesquisa.

É importante destacarmos aqui nesse ponto a relação entre docentes e discentes na EJA, levando em consideração o respeito mútuo e a troca de conhecimentos. Durante a experiência na EJA, pude aprender e tentar aproveitar ao máximo os conhecimentos trazidos por todos os estudantes. É sempre uma troca:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2021, p. 30-31).

Sabendo que as mulheres constituem a maioria dentro da EJA e no tocante à evasão escolar, é preciso pensar que:

Em um país cujo modelo de desenvolvimento excluiu parcela significativa da população de ter acesso à escola ou nela permanecer, a agenda de inclusão educacional enfrenta grandes desafios no que se refere à universalização do acesso e permanência bem-sucedida no sistema escolar. A garantia de educação para todos exige a promoção de políticas públicas consistente e de largo alcance (Aguilar, 2009, p. 7).

Para Freire (2021), sem a curiosidade que nos move, nos inquieta e nos insere na busca, não aprendemos e nem ensinamos. Por isso, é importante sempre estar atento ao que se passa e se discute na sala de aula. E, durante a vivência no espaço da EJA – no exercício da docência -, foi possível perceber muitos relatos de estudantes mulheres que muitas vezes já foram

impedidas de estudar por familiares ou cônjuges e que, para retornar aos estudos, tinham que primeiro cumprir com suas obrigações domésticas. Sobre isso:

A identidade social da mulher durante séculos foi construída através de um modelo que a sociedade lhes atribuiu de “vida doméstica”, que consolidou as diferentes funções biológicas entre os sexos, em desigualdades sociais lhes conferindo historicamente a exclusão de desempenhar funções no mundo público (Ferreira, 2007, p. 241).

É possível perceber que atualmente as mulheres vêm demorando mais para casarem-se e para serem mães, quando exercem a função da maternidade. Todavia, o casamento durante muito tempo foi visto como condição necessária quando a mulher iniciava sua vida sexual, não sendo admitido o exercício da mesma fora do casamento. Em alguns momentos na sala de aula, um grupo de estudantes mulheres relatou ter “fugido” de seu lar para que pudesse se casar, antes de ser expulsa de casa quando seus pais soubessem do início de sua vida sexual:

Assim, apesar do casamento deixar de ser uma obrigação na trajetória da vida da mulher desde as reivindicações feministas da segunda metade do século XX, ele ainda representa, para algumas, uma segurança e a realização da sua função “natural”: a maternidade (Menezes, 2007, p. 131).

Ainda nesta turma cujo um relato foi citado acima, foi possível constatar que: em primeiro lugar, a turma era majoritariamente composta por mulheres; em segundo lugar, todas as mulheres que ali estavam eram mães e estavam casadas; em terceiro lugar, os filhos e filhas de todas já eram maiores de idade. Com isso, podemos perceber e indagar que não é a qualquer momento que a mulher retorna à escola para dar continuidade aos seus estudos, mas há outros fatores em seus relacionamentos e laços familiares que interferem e envolvem essas escolhas:

Isso indica que o lugar do casamento e da maternidade na vida da mulher ainda é um fator que interfere muito em sua escolarização, como também na sua participação no mercado de trabalho. Principalmente a maternidade, pois essa responsabilidade por ela internalizada a leva, muitas vezes, a deixar de atender às suas necessidades em prol da família. Some-se a isso a falta de informação da população e os serviços públicos, que negligenciaram os direitos sexuais e reprodutivos da mulher, deixando nas “mãos de Deus” gestações às vezes não desejadas. Essa situação é grave, pois o número de filhos e a idade deles muitas vezes é o que define se a mulher terá ou não a possibilidade para se dedicar aos estudos e ao trabalho fora do lar (Menezes, 2007, p. 133).

Poder retornar à escola após anos é também um ato revolucionário e de poder ser protagonista de sua própria vida, alinhando metas e perspectivas de planos futuros. Entendemos que:

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra (Freire, 2011, p. 42).

Enquanto docente, se faz necessário buscar estimular a percepção dos estudantes quanto às opressões que ocorrem em diversos espaços sociais. Quanto a isso:

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados) (Moreira; Câmara, 2013, p. 47).

No que tange ao exercício da docência, é importante buscar acolher todas as estudantes que voltam a frequentar a escola, especificamente aqui nos referindo à EJA. O retorno nem sempre é fácil, tendo em vista todas as barreiras que tiveram de enfrentar, inclusive a vergonha e o medo de errar. Já são vários os obstáculos sociais:

Nesse sentido, muitas das dificuldades que vêm afastando as alunas do acesso à educação – casamento, gravidez, maternidade, proibições da família, responsabilização pelo trabalho doméstico e de cuidados, sobrecarregadas jornadas de trabalho – estão arraigadas numa cultura [...] como determinante nas constituições das relações sociais e das instituições vigentes no sertão brasileiro. Para nós, ficou evidente que a permanência de relações e papéis de gênero conservadores, os quais subjugam as mulheres aos espaços domésticos e privados, bem como as responsabilizam pelo trabalho reprodutivo, são capazes de contribuir à expulsão escolar tão discutida nas perspectivas críticas e transformadoras da educação (Sieber; Funari; Lima; 2019, p. 18).

Conforme Bastos e Eiterer (2017), quando o sujeito que estuda é uma trabalhadora doméstica com filhos e companheiro, manter-se na escola exige articulação familiar, tendo em vista o horário das aulas, geralmente à noite. Sobre isso:

Concluímos, portanto, por um lado, que as reconfigurações das relações de gênero assumiram preponderância significativa para aquelas mulheres que conseguiram se manter na escola à noite. Por outro lado, as mulheres mães ou responsáveis por crianças pequenas que não contaram com apoio de algum adulto (parente ou companheiro) permanecem, mais uma vez, impedidas de frequentar a escola (Bastos; Eiterer, 2017, p. 52).

Não obstante e infelizmente, durante a experiência da docência e estágios na EJA, também foi possível perceber relatos de mulheres estudantes que passaram por situações de violência. Houve relatos de uma estudante em que seu marido disse que ela não deveria retornar

ao ensino presencial (transição entre aulas remotas e presenciais na pandemia), proibindo-a e sugerindo que ela iria para escola para flertar com outros homens (usando aqui de um eufemismo). Nesse contexto:

De um modo geral, os estudos mostram que a mulher ainda é discriminada na atual sociedade, uma problemática ainda bem visível. São diversas as razões que contribuem com o afastamento dos estudos por parte das mulheres, razões que envolvem cerceamentos vindos da família, como o pensamento popular de que a mulher não precisa estudar; ingresso precoce no mercado de trabalho, casamento e filhos. [...] E a mulher tem se tornado um público específico da EJA, devido à experiência feminina de não acesso à educação (Vieira; Cruz, 2017, p. 54).

No tocante à escolarização das travestis e mulheres trans, Vasconcelos (2018, p. 4) aponta:

As travestis e transexuais ainda se encontram a margem do direito à educação, construindo-se assim, uma barreira para prosseguir sua trajetória formativa através dos conhecimentos escolares. É na escola que se pode fazer a intervenção de ações preconceituosas e transfóbicas, porém se faz necessário refletir que a mesma é um espaço que deve ser para todos, pois especificamente nelas deve haver um diálogo sistemático pautada na educação para a diversidade e com essa perspectiva se tem a visão de uma escola igualitária, entretanto, na sua totalidade, apenas as pessoas que estão dentro dos padrões heteronormativos têm este privilégio.

Um ponto a ser refletido é que nas turmas das estudantes entrevistadas das escolas que passamos não havia nenhuma estudante mulher trans. Nesse contexto, vale refletirmos sobre o processo de escolarização das mulheres trans que não conseguem escolarizar-se na idade prevista pela LDB. Enquanto professora regente e enquanto pesquisadora na EJA durante a graduação, em nenhuma das turmas em que pude estar haviam mulheres trans matriculadas.

Entre tantos casos de violência, são as adolescentes trans as que mais enfrentam dificuldade de ter seus direitos respeitados, principalmente, quando não tem uma família acolhedora. Muitas escolas não têm garantido o direito ao uso do nome social e/ ou o respeito a identidade de gênero dessas pessoas, alargando os motivos que propiciam à exclusão do ambiente escolar, interrompendo o direito à Educação de uma parcela considerável da população (Benevides, 2023, p. 36).

Enquanto mulher e docente, assumo ser importante entender as relações sociais das estudantes, tentando entender uma melhor forma de tê-las dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para Hooks (2017), os professores progressistas, que trabalham para transformar o currículo de modo a não reforçar os sistemas de dominação, fazem de sua prática de ensino um foco de resistência.

2.3 VIOLÊNCIA

Conforme Paviani (2016), o conceito de violência é tão amplo que dificilmente as classificações abrangem todas as formas, contudo a tipologia de violência pode ser útil para visualizar suas modalidades.

Entendemos o termo violência enquanto um conceito com diversas concepções: filosóficas, antropológicas, psicológicas, dentre outras; e assumindo também a complexidade de sua conceituação, compreende-se que:

O conceito de violência é ambíguo, complexo, implica vários elementos e posições teóricas e variadas maneiras de solução ou eliminação. As formas de violência são tão numerosas, que é difícil elencá-las de modo satisfatório. Diversos profissionais, especialmente na mídia, manifestam-se sobre ela, oferecem alternativas de solução; todavia, a violência surge na sociedade sempre de modo novo e ninguém consegue evitá-la por completo (Paviani, 2016, p. 8).

A princípio, de maneira objetiva e reduzida, podemos compreender violência enquanto o ato de violar o outro ou a si. Sobre este primeiro entendimento, temos que:

A violência pode ser natural ou artificial. No primeiro caso, ninguém está livre da violência, ela é própria de todos os seres humanos. No segundo caso, a violência é geralmente um excesso de força de uns sobre os outros. A origem do termo violência, do latim, *violentia*, expressa o ato de violar outrem ou de se violar. Além disso, o termo parece indicar algo fora do estado natural, algo ligado à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças, ofensas. Dito de modo mais filosófico, a prática da violência expressa atos contrários à liberdade e à vontade de alguém e reside nisso sua dimensão moral e ética (Paviani, 2016, p. 8).

Numa discussão acerca da ética e violência, Marilena Chauí (1998, s.p.) afirma que:

[...] conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia, e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inerentes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe violência nos cinco sentidos a que demos a essa palavra.

Blay (2003) nos mostra que, no Brasil, sob o pretexto do adultério, o assassinato de mulheres fora legítimo antes da República. Esta reflexão de outrora ainda se faz atual:

Homicídios de mulheres fazem parte da realidade e do imaginário brasileiro há séculos, como mostra variada literatura de caráter jurídico, histórico, sociológico, revistas, notícias de jornal, além da dramaturgia, literatura de cordel, novelas de rádio e televisão, música popular, e a presente pesquisa. Depois de trinta anos de feminismo, que impôs à sociedade o “quem ama não mata” como repulsa ao assassinato justificado pelo “matar por amor” e de consistentes mudanças na posição socioeconômica e nos valores relativos à relação homem x mulher, como explicar que crimes de gênero continuem a ocorrer? (Blay, 2003, p. 96).

Para Lerner (2019), homens punem, por meio de ridicularização e exclusão, qualquer mulher que se ache no direito de interpretar o próprio papel ou – o pior dos pecados – reescrever o roteiro. Conforme Paviani (2016), a violência aparece onde o poder está em perigo.

Tiburi (2018) diz que a misoginia atua quando associamos as mulheres à loucura, à histeria, à natureza, como se houvesse uma predisposição que conferisse a elas uma inconfiabilidade natural, originária. A pessoa misógina tem desprezo e ojeriza às mulheres, podendo mulheres, não somente homens, apresentar esse tipo de mentalidade.

Mombaça (2016) aponta que o estado tem dimensões diversas, mas que opera a partir de suas moléculas. Ela traz o seguinte pensamento com relação à violência:

Durante vários anos, parte dos movimentos feministas brasileiros lutaram pela Lei Maria da Penha, que tipifica a violência doméstica e implementa um tratamento mais rigoroso para com aqueles que cometem este tipo de crime. Em 2006, o projeto virou lei. Em 2013, a taxa de crimes contra mulheres em espaços domésticos era já 12,5% maior que em 2006. A lei não pôde conter a violência porque forneceu uma solução transcendental para um problema imanente. Apesar de sua dimensão institucional, a violência contra as mulheres, assim como contra corpos desobedientes de gênero e dissidentes sexuais em geral, está enraizada numa política do desejo que opera aquém da lei. Por isso, ao chamar a polícia para intervir em situações de violência sexista e/ou transfóbica-homofóbica-lesbofóbica-etc, é comum que eles hajam em favor do agressor, pois o que organiza as ações da polícia não é a lei, mas o desejo – que é, nesse caso, desejo de perpetuação desse sistema que garante o direito de gerir e performar a violência não apenas ao estado, mas também ao homem cisgênero (Mombaça, 2016, p. 6).

Sendo assim, entendemos que apesar da existência/resistência dos movimentos sociais, ainda existe uma política do desejo vinculada ao estado, estruturalmente, que reverbera de maneira intrínseca na violência contra as mulheres, assim também como nos corpos tidos como desobedientes de gênero e dissidentes sexuais em geral.

Diante disso, a referida autora também aponta que essa performance da violência, no que diz respeito ao homem cisgênero, também tem relação a um projeto de poder. Não é algo dado de maneira aleatória e contingencial. Afirma que:

A masculinidade tóxica como projeto de poder deve ser abordada em qualquer discussão sobre a distribuição social da violência. A violência masculina é uma arma transversal de normalização de gênero e controle social. Ela afeta não apenas mulheres cis e corpos não-heterossexuais e trans*, mas também os próprios homens cisgêneros que tem de alcançar esses graus ideais de virilidade a fim de cumprir com aquilo que a normalidade do gênero requer. Entretanto, essa distribuição desigual da violência – que constrói corpos cis-masculinos como intrinsecamente viris – é responsável, numa escala micropolítica, pela manutenção do medo como base das experiências trans*, dissidente sexual e feminina para com o mundo (Mombaça, 2016, p. 6).

Mombaça (2016) apresenta a composição de uma música da Coletiva paraibana Eké, onde é relatada uma experiência de possibilidade de agressão a determinados corpos no espaço público, fazendo entender que o mesmo agressor atinge e afeta diferentes corpos, compreendendo a masculinidade tóxica como ficção de poder. Diz a letra: “Uma bicha, oito machos, repletos de ódio, contra bichas, viadinhos, sapatonas, caminhoneiras, travestis, mulheres trans, mulheres cis, o macho que bate em nós é o mesmo.” A autora diz que:

‘O macho que bate em nós é o mesmo’ porque a figura do macho, como ferramenta da normalização social, garante às posições de homem cisgênero o acesso à violência legítima – que já não deve ser compreendida, aqui, como violência legal, mas como violência pensável e plausível dentro do sistema de distribuição da violência no qual estamos metidas (Mombaça, 2016, p. 6).

Ao discorrer sobre pura violência como *design* global, a autora cita a situação de um vídeo que circulou numa rede social onde uma travesti passou por uma situação de violência, e enquanto sangrava no chão de um hospital, ninguém lhe prestava socorro, embora o fato tenha sido filmado. Diante disso

Todas essas formas de violência e brutalização são de fato parte de um design global, que visa definir o que significa ser violento, quem tem o poder para sê-lo, e contra que tipos de corpos a violência pode ser exercida sem prejuízo à normalidade social. No marco desse design global, a violência é gerida para ser mortal para muitos e lucrativa e/ou prazerosa uns poucos. No marco desse design global, a violência cumpre um programa e opera em favor de um projeto de poder anexado à heteronormatividade, cissupremacia, neocolonialismo, racismo, sexismo e supremacia branca como regime de exceção (Mombaça, 2016, p. 9).

Segundo Mombaça (2016), a violência é socialmente distribuída e não há anomalia no modo como ela intervém na sociedade. É tudo parte de um projeto de mundo, de uma política

de extermínio e normalização, orientada por princípios de diferenciação racistas, sexistas, classistas, cissupremacistas e heteronormativos, para dizer o mínimo.

Por conta disso, ela defende que a redistribuição da violência, dentro desse contexto, é um gesto de confronto e de autocuidado, não se trata de declarar uma guerra. Quanto a isso, afirma que nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, tendo em vista que a norma é o que não se nomeia e aí está o seu privilégio.

Nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que os sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora (Mombaça, 2016, p. 11).

Para Mombaça (2016), a violência cria marcas e implica em vidas. Não se trata de um evento simples, mas de algo complexo e multidimensional e que requer cuidado, já que ninguém passa incólume por ela. Isso é algo que, infelizmente, todas as violentadas e injustiçadas ao longo da vida, com pesar, sabem.

A autora ressalta a relevância de se pensar nas relações de ficções de poder e o poder das ficções, quando se parte do princípio de que tudo aquilo que foi construído precisou, anteriormente, ser pensado e que estaria aí o poder das ficções. Então:

Não é, portanto, a dimensão ficcional do poder que me interessa confrontar. São, mais bem, as ficções de poder específicas e os sistemas de valores que operam no feitiço desse mundo, e seus modos de atualização dominante. Nessa chave, o monopólio da violência tem como premissa gerenciar não apenas o acesso às técnicas, máquinas e dispositivos com que se performa a violência legítima, mas também as técnicas, máquinas e dispositivos com que se escreve a violência, os limites de sua definição. Esses dois processos de controle se implicam mutuamente e dão forma a uma guerra permanente contra as imaginações visionárias e divergentes – isto é: contra a habilidade de pressentir, no cativo, que aparência têm os mundos em que os cativos já nos comprimem (Mombaça, 2016, p. 5).

Conforme Mombaça (2016), o sistema de justiça produzido pela mentalidade Moderno-Colonial, como sistema de polícia, visa neutralizar os conflitos sociais, administrando todas as tensões no limite de uma rede ainda pequena de instituições e mitos representados como neutros, pelas narrativas hegemônicas. Nesse contexto, entendemos que:

Em resumo, a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda idéia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isto, a sociedade não

percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira (Chauí, 1998, s.p.).

Compreendemos que a violência em alguns casos acaba sendo naturalizada e muitas vezes relativizada. Exemplo: dar um tapa nas pernas da filha para que ela fique com as pernas fechadas, quando sentada; enquanto isso, o filho pode ficar de pernas abertas enquanto sentado. São regras que foram constituídas socialmente. A violência não pode ser relativizada e naturalizada em nossa sociedade, tendo em vista, por exemplo, o fundamento da dignidade humana, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º.

Além do Código Penal (Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940) em si, temos algumas leis que versam sobre a violência no Brasil em contextos específicos e que se aproximam da temática da nossa pesquisa, são elas:

A Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 – que trata da violência doméstica e familiar:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (Brasil, 2006).

A Lei Nº 12.015, de 7 de agosto de 2009 - que trata do estupro:

Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores (Brasil, 2009).

A Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015 - que trata do feminicídio:

Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos (Brasil, 2015).

A Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, é decorrente da luta por justiça de Maria da Penha, mulher que ficou paraplégica após disparo de arma de fogo por seu então marido, tendo sofrido dupla tentativa de homicídio por parte dele no ano de 1983 em Fortaleza, dentro de sua própria casa. Em seu Art. 6º, A Lei Maria da Penha versa que a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos. A lei apresenta cinco formas dessa violência, sendo elas:

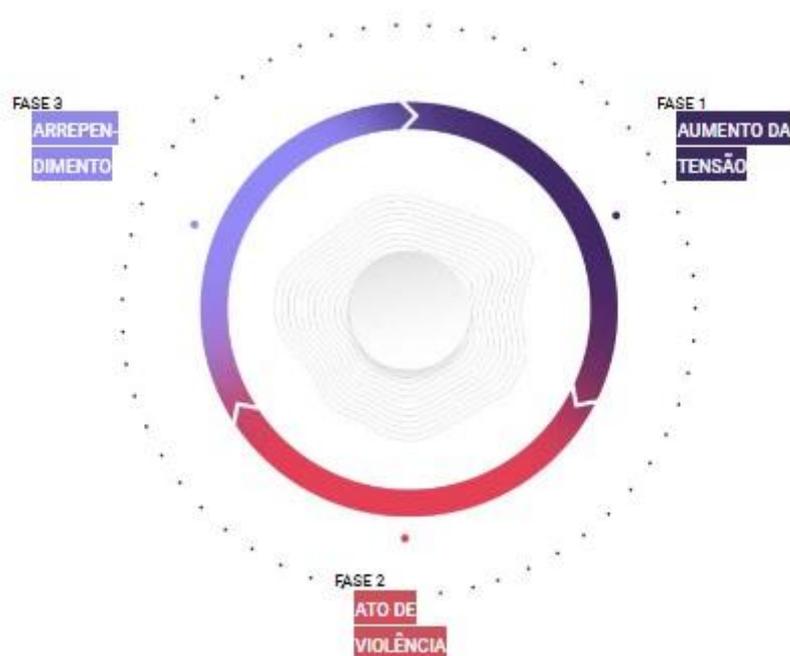
I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (Brasil, 2006).

Em Recife, no bairro de Santo Amaro, existe o Centro de Referência Clarice Lispector, que foi criado pela Prefeitura da Cidade em 2002. O espaço atende mulheres vítimas de violência doméstica, familiar e sexista. Os filhos podem acompanhar as mulheres durante o atendimento, se necessário. O Centro funciona 24h e dispõe de uma equipe para os seguintes atendimentos: escuta e acolhimento individual, atendimento e acompanhamento jurídico, psicológico e social.

Em 2009 foi fundado, com sede em Fortaleza, o Instituto Maria da Penha (IMP), que é uma organização não governamental sem fins lucrativos que busca estimular e contribuir para a aplicação integral da Lei Maria da Penha. O IMP também busca promover e apoiar ações sociais que elevem o nível de qualidade da vida física, emocional e intelectual das mulheres.

O IMP apresenta em sua *Home Page* uma aba específica sobre o Ciclo da Violência, apresentando três fases: 1. Aumento da tensão, 2. Ato de violência, 3. Arrependimento e comportamento carinhoso. O primeiro, quando o agressor se mostra tenso e irritado, chegando a ter acessos de raiva; o próximo, quando o agressor chega ao ato violento, de modo em que a tensão na fase anterior é materializada; o terceiro, também conhecido como “lua de mel”, é quando o agressor se torna amável para conseguir a reconciliação. O intuito de mostrar esse ciclo é fazer com que as mulheres percebam, caso estejam em alguma das fases ou, até mesmo, se já passaram por todo o ciclo, conforme disposto a seguir:

Figura 1 - Ciclo da Violência



Fonte: IMP (s.d, online).

A Lei do Femicídio, que foi sancionada nove anos após a Lei Maria da Penha, se faz deveras importante ao prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, sendo incluso no rol de crimes hediondos. O que nos leva a esse pensamento é que uma possibilidade fatal da finalização ciclo de violência apresentado é, infelizmente, dado quando a mulher se torna vítima de um crime de feminicídio.

2.4 DADOS SOBRE A VIOLÊNCIA

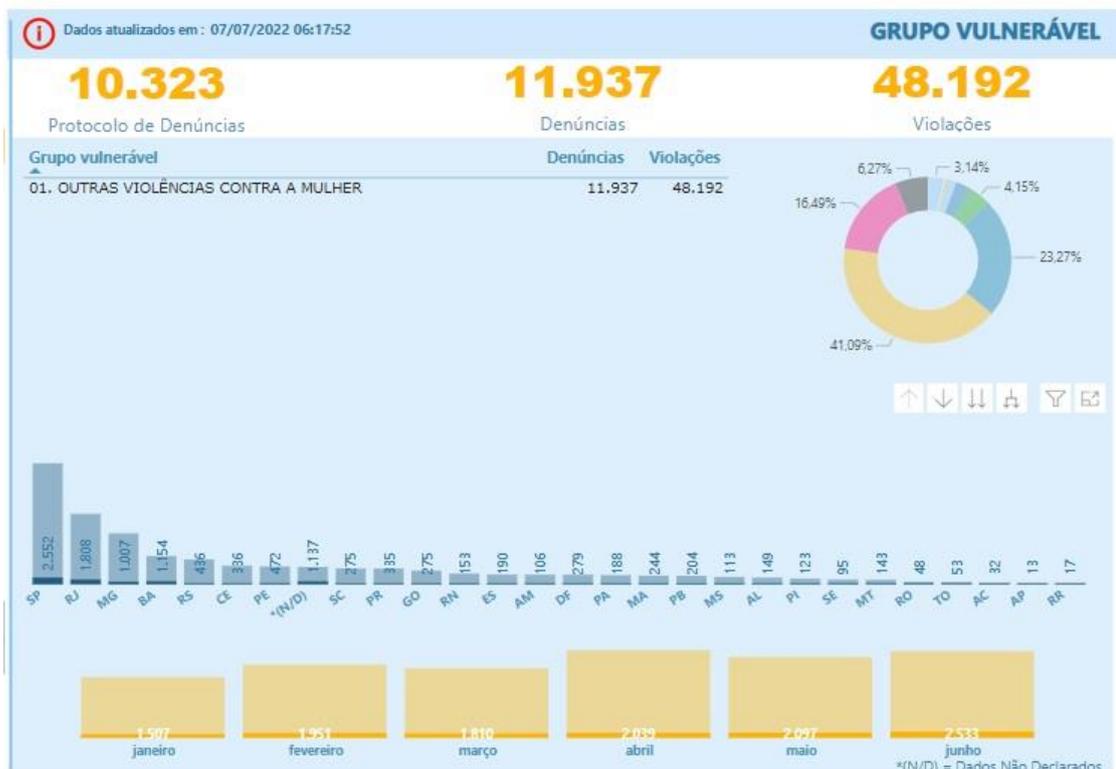
O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, responsável pela articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção e proteção dos Direitos Humanos no Brasil, disponibiliza em sua página na internet o Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, onde é possível quantificar protocolos de denúncias, denúncias e violações a determinados grupos vulneráveis. O painel interativo apresenta os dados detalhados sobre as denúncias acolhidas pelo Disque 100, Ligue 180 e aplicativo Direitos Humanos Brasil.

Com relação ao ano de 2022, o painel está dividido por semestre. O primeiro semestre engloba o período de denúncias realizadas entre 01/01/2022 a 30/06/2022; o segundo, o período entre 01/07/2022 a 30/11/2022. Algumas definições são importantes acerca do painel. Entende-

se como Protocolo de Denúncias a quantidade de registros que demonstra a quantidade de vezes que os usuários buscaram a ONDH para registrarem uma denúncia. Um protocolo de denúncias pode conter uma ou mais denúncias. Já Denúncias diz respeito à quantidade de relatos de violação de direitos humanos envolvendo uma vítima e um suspeito. Uma denúncia pode conter uma ou mais violações de direitos humanos. Quanto a Violações, diz respeito sobre qualquer fato que atente ou viole os direitos humanos de uma vítima. Ex.: maus tratos, exploração sexual, tráfico de pessoas.

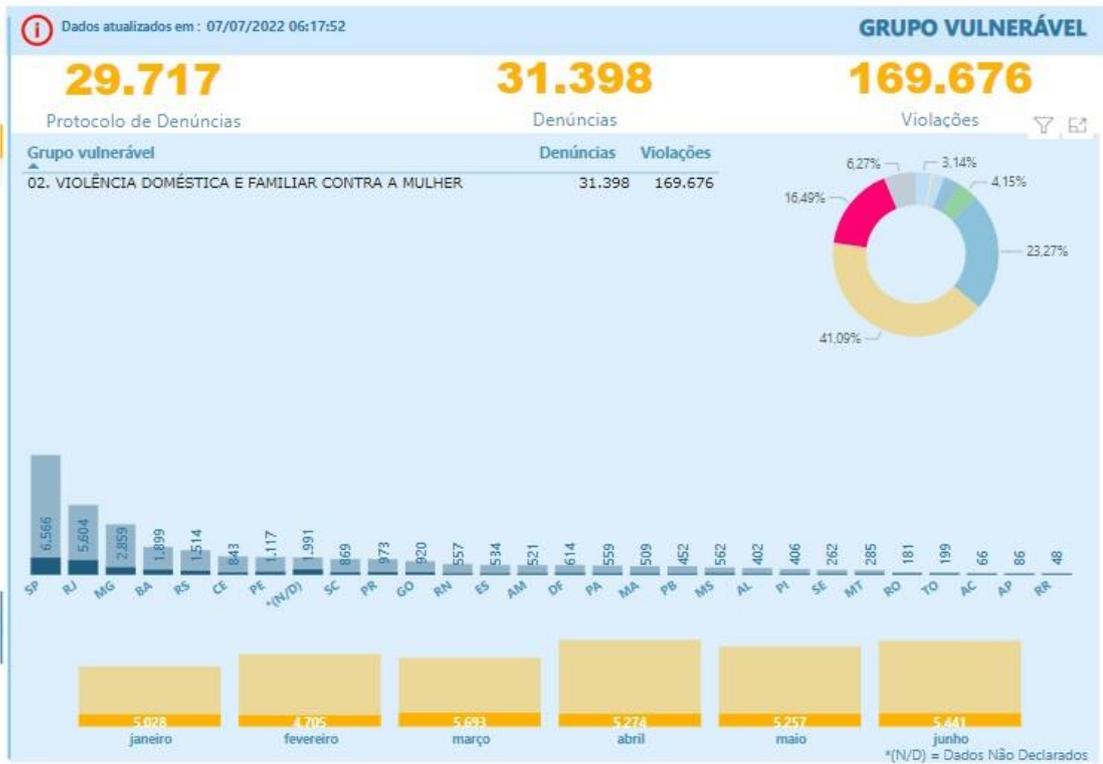
No primeiro semestre de 2022, os grupos vulneráveis classificados por 1. Outras violências contra a mulher e 2. Violência doméstica e familiar contra a mulher representaram, respectivamente, 6,27% e 16,49% do todo, totalizando 22,76% das denúncias realizadas no intervalo. No segundo semestre de 2022, o grupo vulnerável classificado por 1. Violência contra a mulher correspondeu a 22,15% denúncias do total do período. Abaixo estão as tabelas que demonstram esses dados:

Gráfico 1 - Outras violências contra a mulher no primeiro semestre de 2022



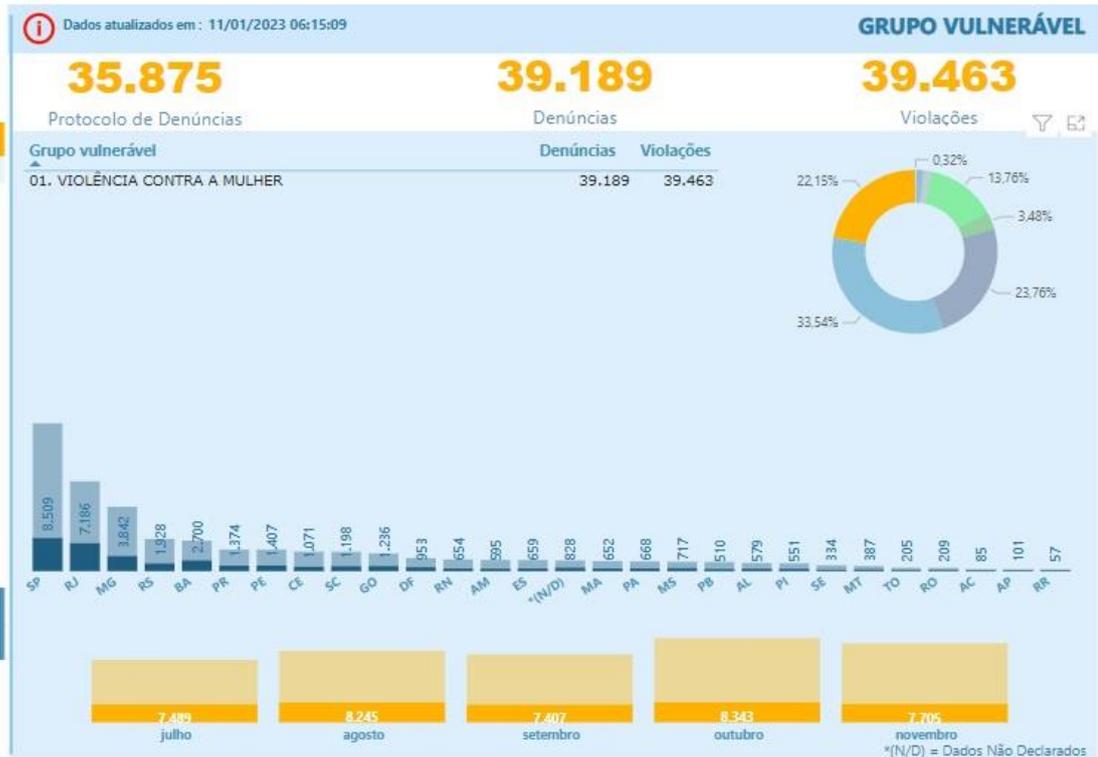
Fonte: ONDH (2023).

Gráfico 2 - Violência doméstica e familiar contra a mulher no primeiro semestre de 2022



Fonte: ONDH (2023).

Gráfico 3 - Violência contra a mulher no segundo semestre de 2022



Fonte: ONDH (2023).

Analisando os dados acima e levando em consideração os dois grupos vulneráveis elencados no primeiro semestre e o grupo elencado no segundo, percebemos uma diminuição de 0,61% de denúncias no segundo semestre. Todavia, não devemos esquecer que o segundo contabiliza apenas cinco meses, enquanto o primeiro contabiliza seis.

O Estado de Pernambuco (PE), dentre os estados brasileiros, ficou em sétimo lugar nas três tabelas com relação ao total de denúncias realizadas no país. Ao analisarmos especificamente a Região Nordeste, percebemos que no primeiro semestre, PE ficou em terceiro lugar, subindo para o segundo lugar no semestre seguinte. Nos dois semestres, a capital Recife aparece como localidade onde maior número de denúncias (de todos os grupos vulneráveis) foram realizadas dentro de PE, conforme tabelas abaixo:

Gráfico 4 - Total de denúncias em PE no primeiro semestre de 2022



Fonte: ONDH (2023).

Gráfico 5 - Total de denúncias em PE no segundo semestre de 2022



Fonte: ONDH (2023).

A Secretaria de Defesa Social do Estado de Pernambuco (SDS-PE) apresenta em sua *Home Page* o Painel de Indicadores das Estatísticas Criminais de Pernambuco. No painel, podemos identificar dados de Vítimas de Violência (Estupro e Violência doméstica/familiar contra as mulheres) e dados de Vítimas de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), onde se enquadra a natureza do feminicídio.

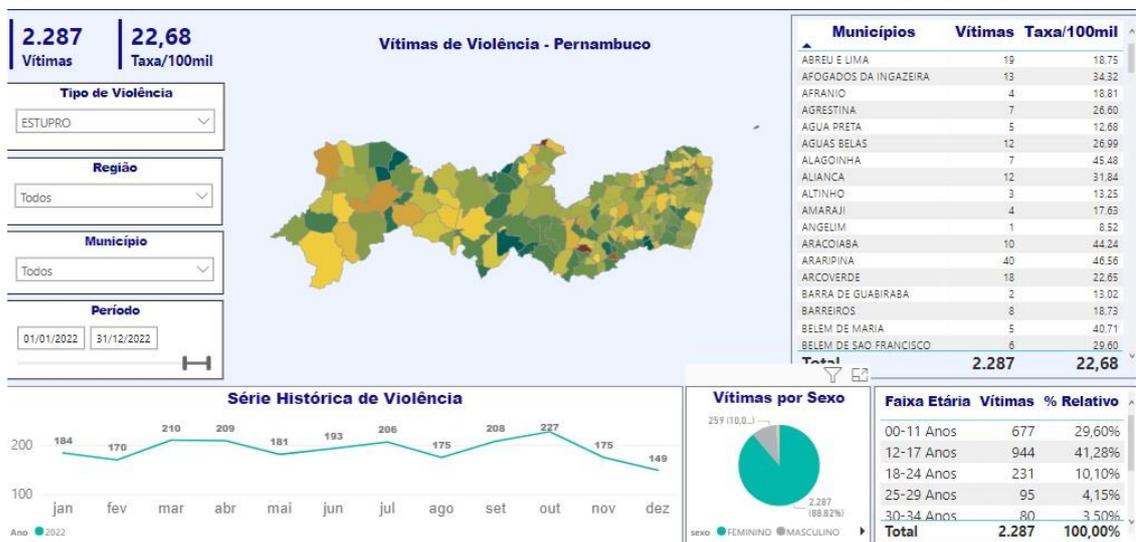
Em 2022, englobando o período de 01/01/2022 a 31/12/2022, foi registrado um total de 2.575 vítimas de estupro em PE, de modo em que as mulheres representaram 88,82% do total de vítimas. Das mulheres que foram vítimas desse crime no estado, 41,28% (maior percentual por faixa etária) estava na faixa etária de 12 a 17 anos de idade. A capital pernambucana apresentou 13,09% das vítimas de estupro de sexo feminino em todo estado no respectivo ano. Ainda na capital, o maior percentual por faixa etária das vítimas mulheres foi representado por 34,84%, correspondente à faixa etária de 0 a 11 anos de idade.

Fazendo uma comparação com os mesmos dados no ano de 2021 (01/01/2021 a 31/12/2021), percebemos que houve um total de 2.641 vítimas de estupro, onde 88% correspondeu a vítimas do sexo feminino, havendo um aumento de 0,82% no ano de 2022. Também houve um aumento de vítimas na faixa etária de 12 a 17 anos, pois o percentual para

ela foi de 41,05% em 2021, correspondendo a um aumento de 0,23% de vítimas em 2022. A capital pernambucana também foi a cidade com o maior percentual de vítimas do sexo feminino em 2021, representando 13,33% desse total. A faixa etária com maior número de vítimas foi de 0 a 11 anos de idade, apresentando 37,96%, na capital.

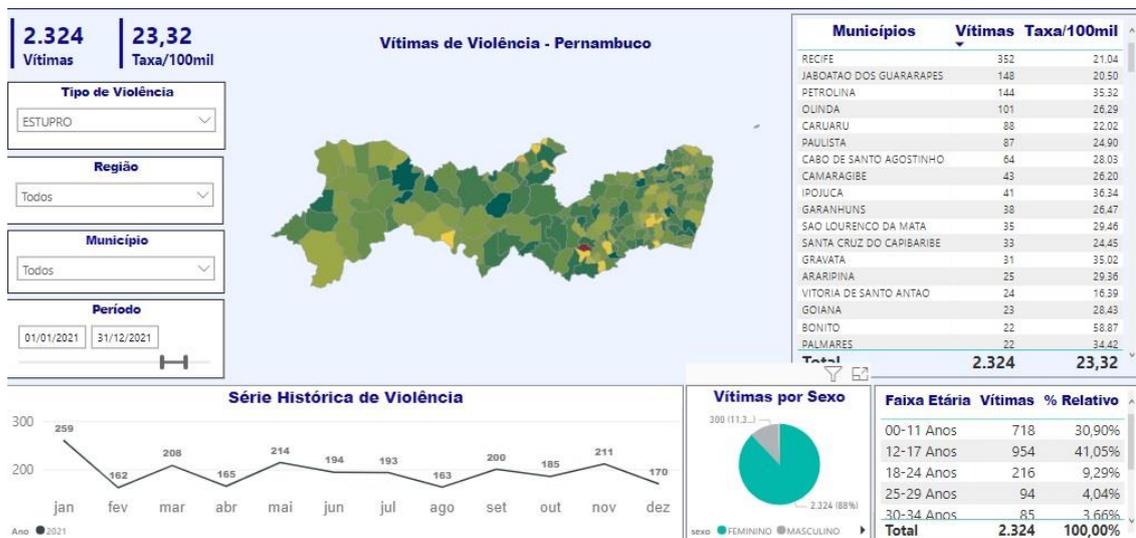
Podemos perceber que a maior parte da faixa etária que representa o maior número de vítimas do sexo feminino é a mesma prevista na LDB no que diz respeito à Educação Básica, ou seja, crianças e jovens na idade escolar. Abaixo seguem gráficos com os dados citados:

Gráfico 6 - Vítimas de Estupro do sexo feminino no ano 2022 em PE



Fonte: SDS-PE (s.d., online).

Gráfico 7 - Vítimas de Estupro do sexo feminino no ano 2021 em PE

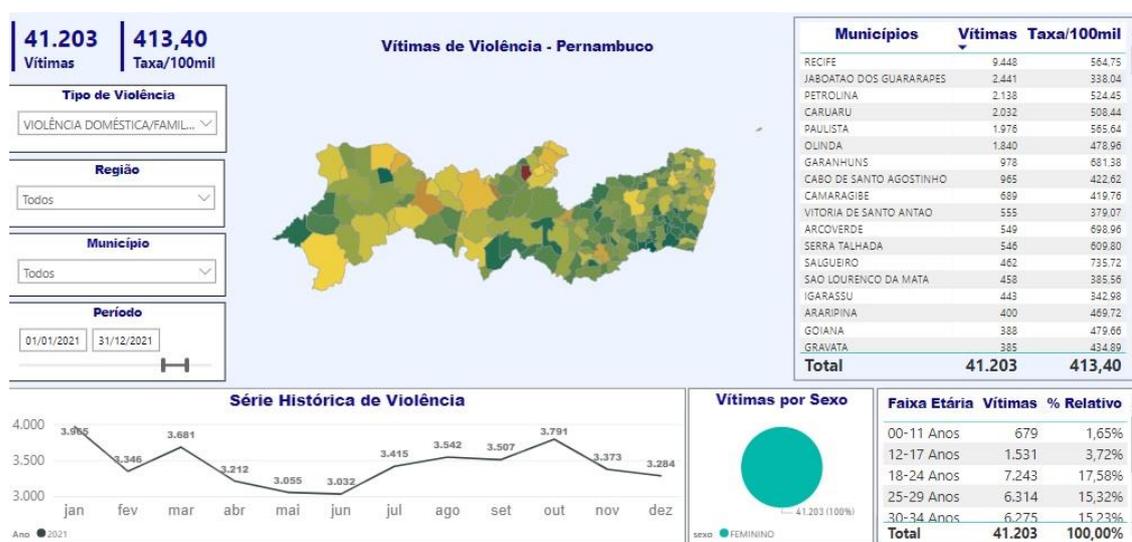


Fonte: SDS-PE (s.d., online).

Em 2022, houve um total de 43.553 vítimas de violência doméstica/familiar contra a mulher em Pernambuco. A faixa etária mais atingida, representando 42,59% do total, vai de 35 a 64 anos. Recife foi a localidade com o maior número de vítimas que correspondeu a 21,21% de todo o estado. Na capital, a faixa etária com maior número de vítimas é com relação a todo o estado.

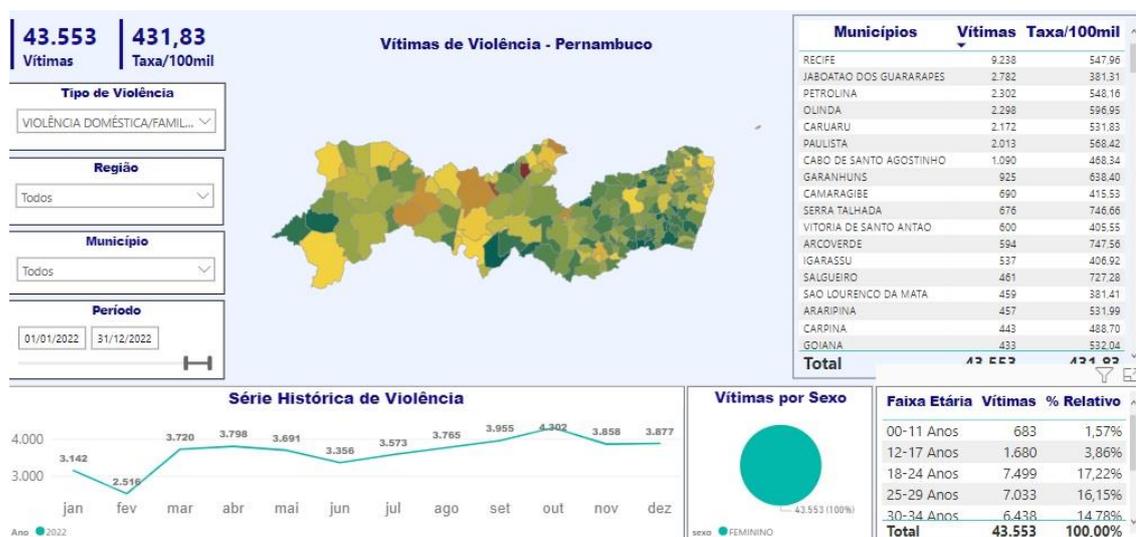
Em 2021, houve um total de 41.203 vítimas de violência doméstica/familiar contra a mulher em Pernambuco. Desse modo, de 2021 para 2022 houve um aumento de 2.350 casos. A faixa etária com o maior número de vítimas em 2021 foi a mesma que em 2022. Todavia, em 2021, perfaz um total de 42,35% da totalidade de vítimas no estado. Já em 2021, Recife que também ocupou o primeiro lugar no tocante ao total de vítimas correspondeu a 22,93% das cidades, o que significa que houve uma redução de 1,72%. A faixa etária mais atingida na capital é a mesma de PE. Abaixo estão os gráficos com os dados descritos:

Gráfico 8 - Violência doméstica/familiar contra a mulher no ano de 2021 em PE



Fonte: SDS-PE (s.d., online).

Gráfico 9 - Violência doméstica/familiar contra a mulher no ano de 2022 em PE

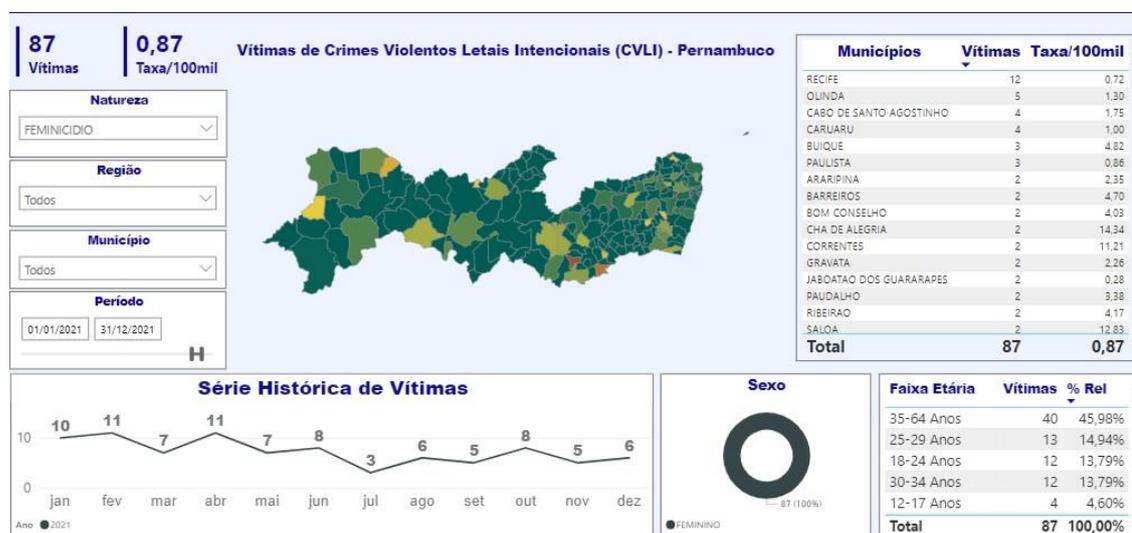


Fonte: SDS-PE (s.d., online).

Em 2022, Pernambuco teve um total de 72 vítimas de feminicídio. Desse total, 13 foram cometidos na capital pernambucana – que foi a cidade com o maior número desse crime no estado. A faixa etária mais atingida, representando 48,61% da totalidade de vítimas no estado, variou de 35 a 64 anos.

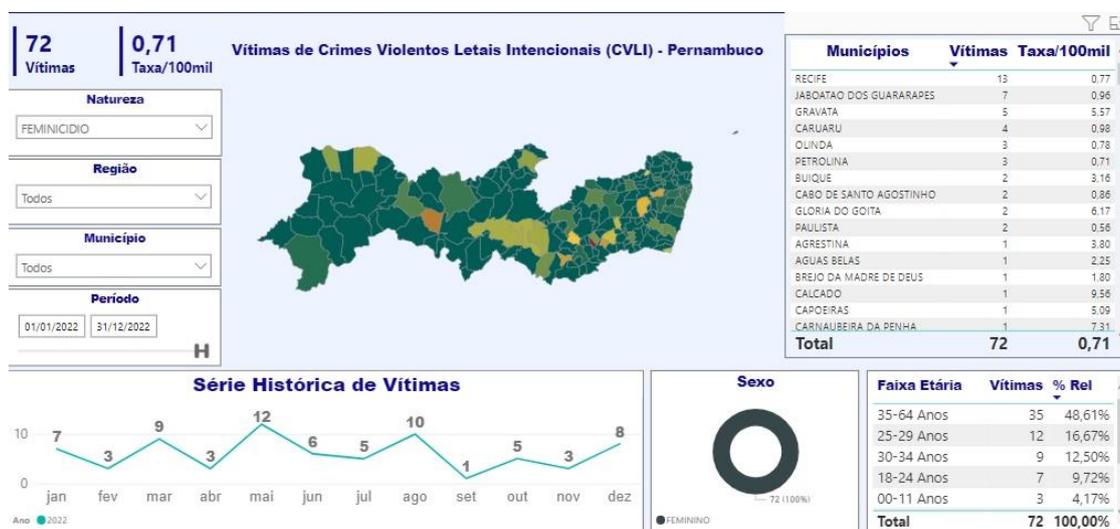
Em 2021, o estado contou com 87 vítimas de feminicídio, onde Recife obteve o maior número de vítimas, um total de 12, em comparação com as demais cidades do estado. As mulheres de 35 a 64 anos totalizaram o maior número de vítimas, com uma taxa de 45,98% da totalidade de vítimas no período. Abaixo estão as tabelas que demonstra os dados apresentados:

Gráfico 10 - Vítimas de feminicídio em 2021 em PE



Fonte: SDS-PE (s.d., online).

Gráfico 11 - Vítimas de feminicídio em 2022 em PE



Fonte: SDS-PE (s.d., online).

Ao estabelecermos uma comparação das estatísticas sobre o feminicídio em PE nos anos de 2022 e 2021, percebemos que houve uma diminuição quanto ao total de vítimas. Todavia, permanecem: Recife e a faixa etária de 35 a 64 com o maior índice de vítimas no estado.

Analisando todas as tabelas acima no que diz respeito ao estado de Pernambuco, é possível perceber que há uma faixa etária que se repete em dois crimes diferentes com maior índice de vítimas e por dois anos consecutivos: de 35 a 64 anos.

Embora tenhamos apresentado dados estatísticos sobre crimes atrelados à violência, salientamos também que, infelizmente, nem todos os crimes sofridos por várias mulheres são denunciados e contabilizados como os descritos acima. Há ainda, lamentavelmente, os casos em que muitas mulheres são desestimuladas a prestarem queixa nas delegacias. Recentemente aconteceu um caso desse no seio familiar, onde uma parente foi desencorajada pelo homem que era responsável por registrar os boletins de ocorrência; ele disse que não adiantaria, pois ela já havia realizado outro. Todavia, a vida dela estava em perigo, assim como a de seus filhos, sendo todos ameaçados frequentemente na porta de sua casa por seu ex companheiro.

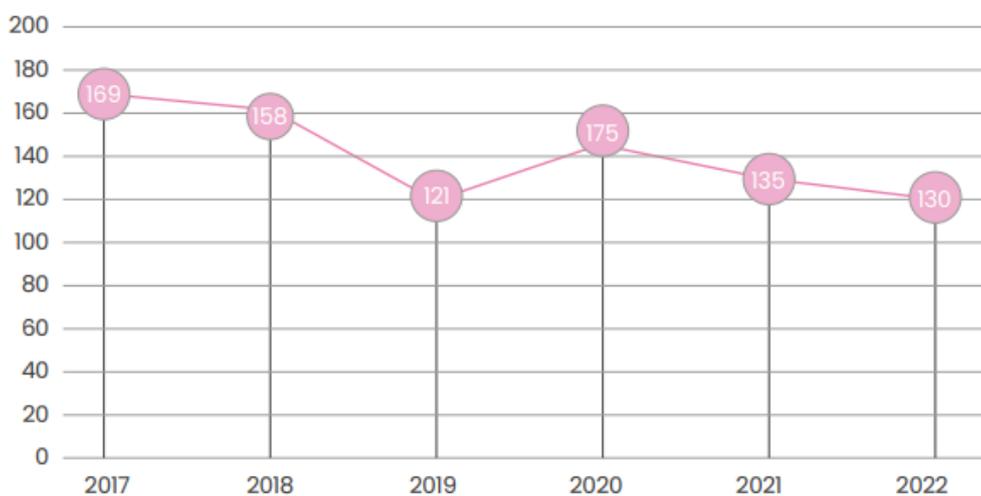
É importante também pensarmos na violência para além do físico, mas entendendo também o conceito da violência simbólica:

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante

daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de aprender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele (Bourdieu, 2020, p. 12).

As travestis e mulheres trans, pessoas transfemininas que vivenciam a transgeneridade no espaço público, constituem um grupo com mais alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil (Benevides, 2023). Abaixo está gráfico com dados acerca de assassinatos de travestis e mulheres trans entre 2017 e 2022 no Brasil:

Gráfico 12 - Assassinatos de travestis e mulheres trans no Brasil entre 2017 e 2022



Fonte: Benevides (2023, p. 45).

Para Benevides (2023), há uma certa invisibilidade, inclusive acerca de dados governamentais, sobre a violência contra pessoas LGBTQIA+, ela aponta que:

Apesar de todos os esforços feitos pelas instituições que produzem informações sobre a violência contra pessoas LGBTQIA+, continuamos com uma ausência extrema de dados governamentais e sem informações sobre a população LGBTQIA+ vinda do Estado. Sejam dados populacionais ou específicos sobre acesso à saúde e os impactos da violência, entre outros. A invisibilização continua junto ao apagão e a subnotificação intencionais.

Assim como a dificuldade de busca de informações nos estados e municípios, que seguem omissas as respostas diante da situação geral em que pessoas LGBTQIA+ vem sendo (ex)postas. O próprio Atlas da Violência já vem denunciando a dificuldade de obter informações sobre LGBTIfobia em seus levantamentos (Benevides, 2023, p. 12).

Em 2022, conforme Benevides (2023), houve, pelo menos 151 pessoas trans mortas, sendo 131 casos de assassinato e 20 pessoas trans suicidadas no Brasil. Travestis e mulheres transexuais corresponderam a 99,23% do total dos casos de assassinato.

A cada 48 horas uma travesti ou mulher transexual é assassinada no Brasil, sendo que cerca de 70% das vítimas têm entre 16 e 29 anos, o que contribui para que a expectativa de vida da população trans no Brasil seja a menor do mundo, em torno de apenas 35 anos, sendo as pessoas negras aquelas que enfrentam os piores processos de precarização de suas vidas e tem menor escolaridade, assim como menor acesso à saúde, incluindo a saúde mental, sexual e reprodutiva (Benevides, 2023, p. 103).

Nesse contexto, o seguinte quadro, produzido pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) alguns elementos para se pensar num enfrentamento efetivo acerca da violência transfóbica no Brasil:

Figura 2 - Quadro elaborado pela Antra



Fonte: Benevides (2023, p. 28).

Em 2022, Pernambuco foi o Estado do Brasil que mais matou a população trans. O Estado saiu da quinta posição em 2021 para ocupar a primeira em 2022, conforme tabela abaixo com o *ranking* dos cinco primeiros estados onde houve maior número de assassinatos de pessoas trans nos últimos cinco anos:

Figura 3 - Dados sobre assassinatos de pessoas trans nos últimos cinco anos por Estados Brasileiros

Tabela: Ranking por estado

Ranking	Estado	2022	Estado	2021	Estado	2020	Estado	2019	Estado	2018	Estado	2017
1º	PE	13	SP	25	SP	29	SP	21	RJ	16	MG	20
2º	SP	11	BA	13	CE	22	CE	11	BA	15	BA	17
3º	CE	11	RJ	12	BA	19	BA	8	SP	14	CE	16
4º	MG	9	CE	11	MG	17	PE	8	CE	13	SP	16
5º	RJ	8	PE	11	RJ	10	RJ	7	PA	10	RJ	14

Fonte: Benevides (2023, p. 30).

Desde 2008, o Brasil tem sido o país que mais reporta assassinatos de pessoas trans no mundo, enquanto o 68% dos assassinatos ocorrem na América Latina e Caribe, segundo Benevides (2023).

A relação entre as categorias da EJA, mulher e violência é intrínseca nessa pesquisa, tendo em vista que elas são entrelaçadas em nosso recorte. Trouxemos alguns índices de violência no estado de Pernambuco nos anos de 2021 e 2022 e, também, na capital pernambucana com vistas à destacar a pertinência de se investigar a violência de gênero na modalidade de ensino em tela de modo em que inclusive, foi possível constatar que as mulheres representam a maioria dentro dela. Vale salientar que:

Entretanto, apesar das mulheres terem em pleno século XXI garantido direitos e espaços, ainda perpetuam-se altos índices de violência e mortes provocados principalmente por cônjuges, namorados e por homens próximos de sua convivência social; dificuldades estruturais de conciliar estudos, família e trabalho, por tanto, três jornadas de trabalho; e mesmo quando capacitadas e inseridas igualmente nos espaços de poder, não conseguem efetivar uma mudança cultural e política que de fato as legitime enquanto autônomas e habituadas ao mundo público (Ferreira, 2007, p. 242).

Conforme Ferreira (2007), o movimento feminista enquanto ação organizada contribuiu para mudar a situação da mulher na sociedade, tentando eliminar as discriminações a que ela está sujeita. Isso nos fazer perceber a importância e a relação entre os movimentos sociais e a implementação das políticas públicas voltadas para as mulheres dentro do contexto educacional.

2.5 MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA

O Projeto Maria da Penha vai à Escola - MPVE foi iniciado pelo NJM (Núcleo Permanente Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar), em parceria com várias instituições, em 2014, e desde então vêm promovendo a capacitação e formação de profissionais de ensino para a discussão dos temas relacionados ao fenômeno da violência de gênero nas relações domésticas, familiares e íntimas, focando na prevenção e no enfrentamento dessa realidade (VIZA, 2017, p. 9).

Em 2017, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDF) lançou o e-book Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, que tem como objetivo central o que está escrito em seu título. A obra apresenta reflexões e discussões, de maneira didática, acerca de: conceito de gênero, violência doméstica e familiar, Lei Maria da Penha, feminismos, medidas protetivas, rede de proteção às mulheres, etc.

No dia 1º de janeiro de 2013 foi criada, através da Lei nº 17.885, a Secretaria da Mulher do Recife que tem a missão de promover políticas públicas para as mulheres e enfrentar o preconceito e as desigualdades de gênero, raça, classe, geração e orientação sexual (Recife, 2013). Algumas das atribuições do órgão são: promoção de políticas públicas para a população feminina, priorizando programas voltados para a prevenção e enfrentamento da violência doméstica, sexual e urbana contra a mulher, além de formações sociopolíticas e econômicas.

Em 2014 foi iniciado, no município de Recife, o Programa Maria da Penha Vai à Escola, advindo de articulações entre a Secretaria da Mulher com a Secretaria da Educação. Seu objetivo foi o de envolver estudantes, profissionais de educação e da rede de proteção às mulheres em discussões e ações educacionais cujas temáticas abordam temas como igualdade de gênero, violência, machismo, misoginia, tipos de violência, papéis sociais, desigualdade de gênero e outros.

Também estão como objetivos do programa a divulgação da Lei Maria da Penha, assim como a promoção de atividades de prevenção primária. Algumas atividades elaboradas pelo programa são: sensibilização dos profissionais de educação sobre o Programa Maria da Penha Vai à Escola, oficinas presenciais e à distância para estudantes de escolas municipais do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e estudantes da EJA, orientação e encaminhamentos de situações de violência doméstica e familiar contra meninas e mulheres etc.

As oficinas realizadas pelas servidoras que acompanham o Programa são elaboradas de acordo com seu público-alvo, ou seja, a abordagem que é utilizada com crianças e jovens do 3º ano 9º do Ensino Fundamental não são as mesmas quando se trata de uma turma da modalidade de ensino EJA. Faz-se necessário uma linguagem acessível e própria para as respectivas turmas.

Em 2022, foi permitido minha participação enquanto ouvinte em uma oficina realizada numa turma da EJA, no turno da noite, em uma escola municipal que fica num bairro marginalizado na zona sul de Recife. A oficina foi conduzida com muito respeito à diversidade e às mulheres, respeitando suas trajetórias, suas emoções e acolhendo àquelas que demonstraram estar fragilizadas. Foi realizada uma palestra, dúvidas foram esclarecidas, panfletos e orientações foram dadas, assim como também uma oficina de resgate da autoestima dos que estavam presentes. Na sala de aula, algumas estudantes chegaram a se emocionar e outras a relatar situações de violências que sofreram. Ao final, os estudantes ali presentes puderam avaliar o momento junto a todos os presentes.

A sede do Programa Maria da Penha Vai à Escola fica localizada no Centro de Referência Clarice Lispector, que conta com equipe multidisciplinar de psicólogas, assistentes sociais, advogadas, educadoras sociais e pedagogas.

A articulação desse programa nos permite refletir uma concepção educacional democrática, tendo em vista o envolvimento do corpo docente e discente da escola, além de outros profissionais, onde:

Partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também de ensinar), a relação professor/aluno torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem de mão dupla: os caminhos do ensino descortinam horizontes para a aprendizagem e esta revela instrumentos e mecanismos para o aperfeiçoamento do primeiro (Gadotti; Romão, 2003, p. 74).

Conforme Aguiar (2009), a superação das históricas desigualdades socioeducacionais no país requer um esforço gigantesco dos governos e da sociedade no desenvolvimento de ações concretas que ampliem as conquistas de cidadania. É possível visualizarmos esse programa enquanto uma ação que visa a superação de desigualdades quanto às relações de gênero.

Aguiar (2009) ainda diz que o reconhecimento político da educação como instância que contribui para a afirmação da cidadania constitui um impulso relevante para reforçar e ampliar as ações desenvolvidas pelos setores comprometidos com a transformação da sociedade e com a inclusão social.

Para Moreira e Câmara (2013), não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. E que, nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica fora das questões culturais da sociedade.

Nesse capítulo, elucidamos as categorias da EJA, das mulheres na EJA, da violência contra as mulheres e do MPVE. Essas categorias são necessárias para que possamos imergir na pesquisa, tendo em vista nosso objetivo geral de analisar a

reprodução/ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre docentes e discentes da EJA em Recife participantes do Programa Maria da Penha Vai à Escola. Fez-se necessário entendermos como se dá o MPVE atualmente em Recife, assim como nos colocarmos diante dos atuais dados de violência em PE para com as mulheres, sejam cis ou trans, articulando com a modalidade de ensino em que nossa pesquisa está pautada.

3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 MULHERES E FEMINISMOS

A discussão sobre a categoria mulher é tão emblemática quanto a de gênero e é uma análise que perpassa também o discurso cultural do determinismo biológico. Ser mulher demanda responsabilidades e carrega uma carga social explícita, mas também maquiada.

Há um grupo que pode considerar o fato de ser mulher apenas a partir de um órgão genital: caso tenha nascido com vagina, pode ser considerada como mulher. Porém iremos adentrar aqui numa concepção que vai além do biológico para que isso seja determinado. Podemos classificar, *a priori*, as mulheres cis e as mulheres trans, onde as primeiras são aquelas que nascem com vagina e se identificam como mulher; já as últimas e que muitas vezes são tidas como marginalizadas, são as que não nascem com vagina, mas se auto identificam e se reconhecem como mulheres. Butler diz que:

A identidade do sujeito feminista não deve ser o fundamento da política feminista, pois a formação do sujeito ocorre no interior de um campo de poder sistematicamente encoberto pela afirmação desse fundamento. Talvez, paradoxalmente, a ideia de “representação” só venha realmente a fazer sentido para o feminismo quanto só sujeito “mulheres” não for presumido em parte alguma (Butler, 2017, p. 25).

Neste aspecto, a organização de qualquer movimento social é de extrema importância e relevância e com o movimento feminista não foi diferente. Assim, lidar com um movimento é tratar com o social, o grupo e o todo social. É compreender as práticas, as estruturas e as relações de poder que são constituídas e modificadas constantemente

O feminismo nos leva à luta por direito de todas, todes e todos. Todas porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. Todes porque o feminismo libertou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero - e de sexualidade - e isso veio interferir no todo da vida. Todos porque luta por certa ideia de humanidade (que não é humanismo, pois o humanismo também pode ser um operador ideológico que privilegia o homem em detrimento das mulheres, dos outros gêneros e, até mesmo, das outras espécies) e, por isso mesmo, considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático, coisa que o mundo machista - que conferiu aos homens privilégios, mas os abandonou a uma profunda miséria espiritual - nunca pretendeu realmente levar à realização (Tiburi, 2018, p. 11-12).

Historicamente, é possível entender o feminismo dentro de suas conhecidas três ondas, onde cada uma aparece com pautas mais latentes e momentos históricos distintos. Zirbel diz que:

Em geral, afirma-se que o ocidente vivenciou pelo menos três momentos de grande movimentação e articulação feminista não restritos a um único espaço geográfico e que poderiam ser chamados de ondas feministas, em uma perspectiva mais global. A primeira dessas ondas formou-se na segunda metade do século XIX, em diferentes países, impulsionando inúmeras demandas até o início da I Guerra Mundial, quando milhares de mulheres viram-se obrigadas a lidar com a devastação e os problemas gerados pelos contextos da guerra. A segunda onda despontou em meados da década de 1960, intensificando-se na década de 1970 e espalhando-se por vários contextos sociais nas décadas seguintes. Quanto à terceira onda, há controvérsias sobre sua periodização e caracterização. Essa controvérsia implica a existência ou não de uma quarta onda. De qualquer forma, no início do século XXI tornou-se perceptível, em vários pontos do globo, uma nova onda feminista, seja ela a terceira ou a quarta onda, e cujos efeitos e rumos ainda não são de todos conhecidos (Zirbel, 2021, p. 11).

Algumas pautas foram elencadas na primeira onda como: o poder de decisão das mulheres, incluindo não somente o voto (sufrágio), mas também o exercício de sua sexualidade e o sistema econômico vigente na época, por exemplo. Zirbel (2021) diz que comumente é afirmado que as protagonistas da primeira onda eram de classe média, todavia a maioria das manifestantes presentes nas grandes manifestações que deram visibilidade eram da classe trabalhadora que requeriam melhores condições de vida e trabalho. Diz-se que

A primeira grande onda feminista, de um ponto de vista mais global, é identificada como os movimentos em massa de mulheres que irromperam na cena pública de vários países no final do século XIX e início do século XX, identificados como a luta pela isonomia e pelo sufrágio (voto). Tal identificação é correta, mas, igualmente, reducionista, uma vez que deixa de apontar a riqueza das pautas e lutas de inúmeros grupos de mulheres daquele período (Zirbel, 2021, p. 12).

Uma das obras consideradas mais importantes no contexto da segunda onda é *A mística Feminina* (2020), escrita por Betty Friedan, que busca investigar como foi mantida a norma social que define a mulher a partir de existência consumista, devotada ao lar e ao marido. Conforme Zirbel (2021), um dos elementos centrais nos feminismos latino-americanos na segunda onda foi a luta contra a ditadura, assim como também a luta por melhores condições materiais de vida das mulheres.

Apesar de nenhum grupo de feministas identificar-se como ‘feminista liberal’ no início da segunda onda, esta terminologia passou a ser utilizada na década de 1980. Ela designou feministas ou grupos de mulheres que lutaram por

mudanças político-jurídicas-culturais como forma de enfrentamento da opressão e que acreditavam que a liberdade (sexual, do domínio masculino no casamento, na escolha de modos de viver, etc.) era essencial, podendo ser alcançada por meio da ação estatal e com políticas que atendessem às necessidades das mulheres (punindo a violência, criando apoios à maternidade, eliminando a desigualdade salarial). Muitas feministas negras e latinas da segunda onda apontaram para o entrelaçamento de diversas formas de opressão que incluíam o racismo e a exploração dos corpos das pessoas racializadas (Zirbel, 2021, p. 20).

Com relação à terceira onda, é possível elencarmos uma discussão identitária, sobre uma possível identidade comum em torno da mulher, além de revisitar pautas anteriores para aquelas que ainda não puderam vivenciar de alguma forma. E

Apesar das diferenças de contexto e de experiência de militância, vários grupos de feministas têm produzido uma agenda interseccional pautada nas lutas anti-sexistas, anti-racistas, anti-capitalistas, anti-homofóbicas, decolonialistas e ecofeministas. Possuem em comum o enfrentamento de formas complexas e entrelaçadas de violência e opressão perpetradas por um sistema que poderíamos chamar de patriarco-capitalo-racista de dominação. Para enfrenta-lo, uma articulação internacional tem sido organizada e fortalecida a cada ano (Zirbel, 2021, p. 26).

Para Lerner (2019), a tomada de consciência (das contradições em sua relação com a sociedade e com o processo histórico) torna-se a força dialética que impele as mulheres à ação para mudar a própria condição e começar um novo relacionamento com a sociedade dominada pelos homens

[...] parto do princípio de que homens e mulheres são biologicamente diferentes, mas que os valores e as implicações baseados nessa diferença resultam da cultura. Quaisquer diferenças perceptíveis no presente quanto a “homens como grupo” e “mulheres como grupo” são o resultado da história particular das mulheres, que é basicamente diferente da história dos homens. Isso ocorre em razão da subordinação das mulheres aos homens, que é mais antiga do que a civilização, e da negação da história das mulheres. A existência da história das mulheres foi ignorada e omitida pelo pensamento patriarcal – fato que afetou a psicologia de homens e mulheres de forma significativa (Lerner, 2019, p. 30-31).

O feminismo proporciona às mulheres um lugar de fala, lugar esse silenciado historicamente, sendo assim:

O feminismo é uma ética-política e é uma ético-poética que visa a desestabilizar um estado de coisas caracterizado por sua injustiça. Uma das maiores injustiças [...] é não tornar possível a presença das mulheres na história nem permitir que elas ocupem algum espaço de expressão na sociedade. Cada espaço é conquistado com dificuldade e somente com muita luta. O fato de as mulheres não fazerem parte da vida pública não se explica

apenas por elas terem sido afastadas desse espaço em momentos diversos. Mas porque elas não contaram a sua própria história (Tiburi, 2018, p. 92-93)

Estar incluso, agir dentro e fazer parte do movimento feminista requer práticas que em determinado ponto forma uma contra hegemonia em relação ao machismo. O movimento não se dá apenas de discussões, mas também de ações e, neste caso, é imprescindível a conscientização dessas atitudes dentro de espaços de aprendizagem. Por que não uma pedagogia feminista? Partindo não somente da crítica, mas também da autocrítica, analisando e se colocando enquanto sujeito do social

A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas. E, com muita frequência, os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma nos parquinhos. A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos (Hooks, 2018, p. 46).

Conforme Hooks (2018), uma multidão pensa que o feminismo é sempre e apenas uma questão de mulheres em busca de serem iguais aos homens. Todavia, o movimento vai bem além dessa concepção. Entender o feminismo é entender as nuances de ser mulher em sua diversidade; é compreender que há uma estrutura que se perpetua e age a partir de práticas e, que pode reverberar numa violência contra as mulheres. O lugar de fala aos poucos vem sendo cada vez mais ocupado por mulheres, mas o silêncio opera de várias formas como prática reguladora, dando voz e lugar de fala aos detentores desse privilégio.

Há um termo muito importante dentro do feminismo que é a sororidade, estando intrinsecamente relacionado com o conceito de alteridade. A sororidade de uma mulher para com a outra significa reconhecer que não somos inimigas e que devido a um processo histórico vivido por toda a classe, é necessário que uma apoie a outra e esteja ali para a construção do movimento, pensando na coletividade. Isso implica em agir numa contra hegemonia misógina, que costuma associar as mulheres à loucura, forma sutil e cotidiana de violentá-las simbolicamente.

Às mulheres são negados, através da regulação de poder expressa por práticas de uma sociedade marcada pelo machismo: o lugar de fala, o direito ao seu corpo, sua liberdade sexual, dentre tantas outras coisas, e seu papel é naturalizado como o de um ser subalterno e sujeito às vontades do homem. É-lhe atribuído um *status* de serventia para satisfazer, reproduzir, obedecer e estar sujeita às violências impostas pelos homens. O feminismo busca romper com essas barreiras e concepções que foram constituídas ao longo da história.

Conforme Lerner (2019), os homens não são o centro do mundo; homens e mulheres o são. Essa compreensão transformará a consciência de forma tão decisiva quanto a descoberta de Copérnico de que a Terra não é o centro do universo. Assim, é crucial assimilarmos que a partir dessa tomada de consciência, há uma ressignificação, apontado para um deslocamento no contexto estabelecido. Assumimos que essa consciência se dá a partir de ações elencadas pelo movimento feminista.

3.2 GÊNERO

Gênero é um conceito que está muito em evidência no Brasil atualmente, propagado por uma população que detém lugar de fala e poder conservadores, porém sem embasamentos teóricos, distorcendo sua expressão a partir do que foi denominado de ideologia de gênero (Pinto, 2017).

Sobre essa perspectiva, costuma-se partir de uma lógica binária, historicamente concebida de modo fechado e tida como padrão. Assim, qualquer configuração que fuja a essa regra é tida como abjeta. Tem-se sempre uma relação dicotômica nos sentidos: homem-mulher, menino-menina, feminino-masculino, entre outros, e tais relações constituem sistemas simbólicos de significação nos quais expectativas sociais e representacionais são geradas para os indivíduos que estão ou que podem estar sujeitos a elas, mas

Embora existam discursos autoritários sobre gênero – a lei, a medicina e a psiquiatria, para nomear alguns – e eles busquem lançar e manter a vida humana de acordo com termos generificados distintos, nem sempre conseguem conter os efeitos dos discursos de gênero que praticam. Além disso, verifica-se que não pode haver reprodução de normas, e quando esse campo de normas se rompe, mesmo que provisoriamente, vemos que os objetivos estimuladores de um discurso regulatório, como ele é representado corporalmente, têm consequências nem sempre previstas, abrindo caminhos para formas de viver o gênero que desafiam as normas de reconhecimento predominantes. Assim, podemos ver claramente o surgimento de transgênero, *genderqueer*, *butch*, *femme* e modos hiperbólicos ou dissidentes de masculinidade e feminilidade, e mesmo zonas de vida generificada que se opõem a todas as distinções categóricas como essas (Butler, 2018, p. 39).

Conforme Butler (2017), a unidade de gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade de gênero por via da identidade compulsória e que isso se dá através de uma produção excludente.

Há alguns anos, tentei localizar na performatividade de gênero uma forma de ação involuntária, que certamente não estava fora de toda cultura, de todo poder e de todo discurso, mas que surgiu, cheia de importância, a partir de

seus termos, de seus desvios imprevisíveis, estabelecendo possibilidades culturais que desestabilizaram os objetivos soberanos de todos os regimes institucionais, incluindo estruturas parentais, que procuram conhecer e normalizar o gênero de antemão (Butler, 2018, p. 39).

Butler (2017) apresenta uma crítica ao patriarcado, entendendo-o enquanto categoria fundante, algo preestabelecido e teceu essa crítica ao movimento feminista na época. Ela radicaliza o conceito do patriarcado por explicar um sujeito que seja fluído e que não tenha um pré-existente, todavia ela não nega as normas e nem as práticas reguladoras. Ela rompe nessa medida apresentada, o que nos leva a assumir essa perspectiva pós-estrutural; ela assume a incompletude.

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos opacionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo (Butler, 2017, p. 53).

Butler (2020) compreende essa heterossexualidade compulsória ou esse imperativo heterossexual enquanto práticas regulatórias da norma que exclui tudo aquilo que considera como abjeto, que está à sua margem, foge de seu padrão estabelecido. Se compararmos essa categoria com o patriarcado e a crítica feita pela autora ao conceito, compreendemos que enquanto o patriarcado aceita um pré-existente, uma origem, uma fundação, objeto de crítica da autora, tendo em vista que ela concebe o fluído, inacabado, sem um determinado ponto de fundação, a heterossexualidade compulsória abrange o entendimento das normas e das práticas reguladoras que agem dentro do contexto social.

Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner (2013) afirmam que gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres num processo que não é linear e que nunca está finalizado ou completo. Nesse mote, Butler nos diz claramente que

Quando dizemos que o gênero é um exercício de liberdade não queremos dizer que tudo que constitui o gênero é livremente escolhido. Argumentamos apenas que mesmo aquelas dimensões do gênero que parecem bastante “programadas” – sejam constituídas ou adquiridas – devem ser possíveis de reivindicar e exercitar de maneira livre. Tomo, com essa formulação, certa distância da formulação de Arendt. A esse exercício de liberdade deve ser concedido o mesmo tratamento que a qualquer outro exercício de liberdade sob a lei. [...] Vou repetir: não quero dizer que todos escolhamos o próprio gênero e sexualidade. Somos certamente formados pela linguagem e pela cultura, pela história, pelas lutas sociais das quais participamos, pelas forças

psicológicas e históricas – em interação, pelo modo como situações biológicas têm a sua própria história e eficácia. Na verdade, podemos muito bem sentir que o que desejamos e como desejamos está bastante definido, características indelévels ou irreversíveis de quem somos. Mas independentemente de entendermos nosso gênero ou nossa sexualidade como algo que escolhemos ou que nos foi atribuído, cada um tem o direito de reivindicar esse gênero e essa sexualidade. E faz diferença se podemos reivindicá-los. Quando exercemos o direito de aparecer com o gênero que já somos – mesmo quando sentimos que não temos outra escolha – estamos exercendo certa liberdade, mas também estamos fazendo alguma coisa além disso (Butler, 2018, p. 67).

Assim, compreendemos a categoria de gênero enquanto categoria regulada pelas relações culturais e de poder e em constantes significações; algumas dessas significações, porém, são cristalizadas como a que concebe o gênero a partir de um determinismo advindo do discurso cultural biológico:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero (Butler, 2017, p. 69).

Desse modo, concebemos a categoria do gênero, igualmente a de sujeito, como algo fluído, em movimento. Todavia, compreendemos também as normas existentes, além do contexto cultural, pois:

No caso de gênero, as inscrições e interpelações primárias vêm com as expectativas e fantasias dos outros que nos afetam, em um primeiro momento, de maneiras incontroláveis: trata-se da imposição psicossocial e da inculcação lenta das normas. Elas chegam quando mal podemos esperá-las, e seguem conosco, animando e estruturando nossas próprias formas de capacidade de resposta. Essas normas não estão simplesmente impressas em nós, marcando-nos e estigmatizando-nos como tantos outros destinatários passivos de uma máquina de cultura. Elas também nos “produzem”, mas não no sentido de nos trazer à existência ou de determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las (Butler, 2018, p. 36-37).

Ainda na concepção da fluidez do gênero, Butler (2018) nos diz que o gênero pode ser uma representação na qual errar o alvo seja uma característica definidora, algo conflitante quando nos vemos diante de um “ideal”. E sobre isso:

Existe uma idealidade, quando não uma dimensão fantasmática, para as normas culturais de gênero, e mesmo que humanos emergentes busquem

reiterar e acomodar essas normas, eles certamente também tomam consciência de uma persistente lacuna entre esses ideais – muitos dos quais são conflitantes uns com os outros – e os nossos vários esforços de corporificação vividos, nos quais o nosso próprio entendimento e o entendimento dos outros têm finalidades opostas. Se o gênero vem a nós como uma fantasia ao mesmo tempo formada pelos outros e parte da nossa formação (Butler, 2018, p. 37).

Louro (2017) afirma que para ela, as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem querendo significar algo distinto e mais complexo do que uma simples oposição entre dois pólos. Desse modo, esta categoria abarca inúmeras concepções e contextos históricos, existindo diversas discussões acerca do que este termo significa.

Não existe nenhuma clareza ou coerência desse tipo para a categoria de raça ou para a de gênero. No caso do gênero, seu uso implicou uma ampla gama tanto de posições teóricas quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos. [...] as tentativas dos/as historiadores para teorizar o gênero permaneceram presas aos quadros de referências tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em explicações causais universais. [...] as abordagens utilizadas pela maioria dos/as historiadores se dividem em duas categorias distintas. A primeira é essencialmente descritiva; quer dizer, ela se refere à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal e teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque eles tomam a forma que têm (Scott, 1995, p. 73-75).

O termo gênero, se compreendermos enquanto significante vazio, ou seja, assumindo diferentes concepções para diferentes perspectivas - aparece relacionado às mulheres, ao sexo, às construções estabelecidas socialmente, aos papéis sociais desempenhados na sociedade, a uma categoria social. Para Scott (1995), o termo gênero constitui um dos aspectos daquilo que poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80.

Para Scott (1995), o termo gênero, em seu uso descritivo, é, então, um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Scott, 1995, p. 86).

Scott (1995) afirma que as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder

Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados: em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental – mas também há mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção (Scott, 1995, p. 86).

Numa perspectiva das relações de poder, a autora afirma que

O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou pelo meio do qual, o poder é articulado. [...] estabelecidos como um conjunto de objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder (Scott, 1995, p. 86).

Assumimos na pesquisa uma concepção e uma discussão de gênero pós-estrutural. Entendendo, a princípio, a perspectiva pós-estruturalista:

Neste último caso, o pós-estruturalismo, além de uma reação ao estruturalismo, constitui-se numa rejeição da dialética – tanto a hegeliana quanto a marxista.

O pós-estruturalismo é frequentemente confundido com o pós-modernismo. Há análises que simplesmente não fazem qualquer distinção entre os dois. Embora partilhem certos elementos, como, por exemplo, a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo. [...] O pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo. Como se sabe, o estruturalismo foi o movimento teórico que, com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand Saussure, dominou a cena intelectual nos anos 50 e 60. [...] O pós-estruturalismo continua, e ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo (Silva, 2017, p. 117-119).

Butler (2021) nos diz que a linguagem sustenta o corpo não por trazê-lo à existência ou por alimentá-lo de maneira literal; ao contrário, é por ser interpelada nos termos da linguagem que certa existência social do corpo se torna possível.

Isso não significa dizer que, por um lado, o corpo é uma coisa simplesmente linguística e, por outro, que não influencia a linguagem. Ele carrega a língua o tempo todo. A materialidade da linguagem, ou mais precisamente, o próprio sinal que tenta denotar “materialidade”, sugere que nem tudo, incluindo a materialidade, é desde sempre linguagem. Pelo contrário, a materialidade do significante (a “materialidade” que compreende os dois sinais e sua eficácia de significação) implica que não pode haver nenhuma referência a uma pura materialidade exceto via materialidade. Dessa forma, não é que não se possa obter fora da linguagem a compreensão da materialidade em si de si mesma, mas que todo esforço para se referir à materialidade ocorre mediante processo de significação que, em sua fenomenalidade é desde sempre material, assim

como o que é material nunca escapa por completo ao processo pelo qual é significado (Butler, 2020, p. 124).

No tocante às influências teóricas do pós-estruturalismo, podemos entender que:

Aquilo que se entende hoje por “pós-estruturalismo” deve sua definição, sem dúvida, principalmente aos trabalhos de Foucault e Derrida. A contribuição fundamental de Foucault pode ser sintetizada, talvez, na transformação que ele efetuou na noção de poder. [...] é ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais. O sujeito é resultado dos dispositivos que o constroem como tal. [...] já a contribuição de Derrida pode ser sintetizada através do conceito de *différance*. Derrida cunhou esse termo precisamente para estender e radicalizar o alcance do conceito da diferença que, como vimos, é tão central no estruturalismo. [...] O significado não está nunca definitivamente presente no significante. A presença do significado no significante é incessantemente adiada, deferida. [...] O significado está sempre mais além, mais adiante, mas esse além, evidentemente, nunca chega. Em outras palavras, nunca saímos do domínio do significante (Silva, 2017, p. 120-121).

Para Silva (2017), o pós-estruturalismo apresenta um afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo, radicalizando o conceito central, da diferença, passando a apontar para uma indeterminação/fluidez. Todavia, percebemos que não há apenas deslocamentos, mas também permanece, ao mesmo tempo que radicaliza a crítica do sujeito do humanismo. Conforme Silva (2017), esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não tendo uma propriedade essencial. Tanto no estruturalismo, quanto no pós-estruturalismo.

Butler (2020) que o sujeito é produzido em e como uma matriz generificada de relações; não é livrar-se do sujeito, mas apenas perguntar pelas condições de sua emergência e operação. Para ela (Butler, 2018), o *queer* pode acontecer onde a norma é recusa ou revisada, ou onde novas formulações de gênero começam. Conforme Miskolci (2021), historicamente, o termo “Teoria Queer” foi cunhado por Teresa de Laurentis, em 1991, como um rótulo que buscava encontrar o que há em comum num conjunto muitas vezes disperso e relativamente diverso de pesquisas. Sobre as origens históricas

O que hoje chamamos de queer, em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais. [...] a política e a Teoria Queer como a conhecemos hoje se cristaliza historicamente na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, quando o surgimento da epidemia de aids gerou um dos maiores pânicos sexuais de todos os tempos,

associado, no caso norte-americano, a uma recusa estatal em reconhecer a emergência de saúde pública (Miskolci, 2021, p. 23).

Para Louro (2001), *queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. [...] Esse termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é a normalização e a estabilidade de propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante (Louro, 2001, p. 546).

Preciado (2011) esclarece, em comparação ao feminismo clássico, que não há uma base natural quando se trata das multidões queer, que se trata de uma multidão de diferenças, diferenças essas que não são representáveis por colocarem em xeque regimes de representação política.

A política das multidões queer emerge de uma posição crítica a respeito dos efeitos normalizantes e disciplinares de toda formação identitária, de uma desontologização do sujeito da política das identidades: não há uma base natural (“mulher”, “gay”, etc.) que possa legitimar a ação política. Não se pretende a liberação das mulheres da “dominação masculina”, como queria o feminismo clássico, já que não se apoia sobre a “diferença sexual”, sinônimo da principal clivagem da opressão (transcultural, trans-histórica), que revelaria uma diferença de natureza e que deveria estruturar a ação política. [...] Não existe diferença sexual, mas uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. Essas diferenças não são “representáveis” porque são “monstruosas” e colocam em questão, por esse motivo, os regimes de representação política, mas também os sistemas de produção de saberes científicos dos “normais” (Preciado, 2011, p. 18).

Conforme Preciado (2011), nos anos de 1980, no debate entre feministas “construtivistas” e “essencialistas”, a noção de gênero tornar-se-ia o instrumento teórico fundamental para conceitualizar a construção social, a fabricação histórica e cultural da diferença sexual, diante da reivindicação da “feminilidade” como substrato natural, como forma de uma verdade ontológica (Preciado, 2011). Existe uma crítica ao modelo do sujeito unitário do feminismo, onde as multidões queer se assumem enquanto pós-feministas

A crítica radical do sujeito unitário do feminismo, colonial, branco, proveniente da classe média alta e dessexualizado foi posta em marcha. Se as multidões queer são pós-feministas não é porque desejam ou podem atuar sem o feminismo. Pelo contrário, elas são o resultado de um confronto reflexivo

do feminismo com as diferenças que o feminismo apagou em proveito de um sujeito político “mulher” hegemônico e heterocêntrico (Preciado, 2011, p. 17).

Para Mikoslci (2021), a Teoria Queer tem um duplo efeito: enriquece os estudos gays e lésbicos com sua perspectiva que lida com o conceito de gênero, e também sofisticada o feminismo, ampliando o seu alcance para além das mulheres.

O segundo aspecto é que foram feministas que criaram a Teoria Queer, feministas mulheres e homens. Enquanto a maior parte dos estudos gays eram feitos por homens que não liam as feministas, a Teoria Queer é uma vertente do feminismo. Verdade seja dita, é uma vertente que vem questionar se o sujeito do feminismo é a mulher. Até hoje boa parte da produção feminista é feita com o pressuposto de que gênero é mulher. A Teoria Queer lida com o gênero como algo cultural, assim o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós – homem ou mulher – tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos ou femininos independentemente de nosso sexo biológico. No fundo, o gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade (Miskolci, 2021, p. 32).

Preciado (2011) compreende os corpos e as identidades dos anormais como potências políticas e não somente como efeitos dos discursos sobre o sexo, entendendo que o sexo do vivente revela uma questão central da política e da governabilidade

A sexopolítica é uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. Com ela, o sexo (os órgãos chamados “sexuais”, as práticas sexuais e também os órgãos de masculinidade e de feminilidade, as identidades sexuais normais e desviantes) entra no cálculo do poder, fazendo dos discursos sobre o sexo e das tecnologias de normalização das identidades sexuais um agente de controle da vida. [...] A sexopolítica não pode ser reduzida à regulação das condições de reprodução da vida nem aos processos biológicos que se “referem à população”. O corpo straight é o produto de uma divisão do trabalho da carne, segundo a qual cada órgão é definido por sua função (Preciado, 2011, p. 11-12).

O autor afirma que uma sexualidade qualquer implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina ou ânus. E que dessa forma o pensamento straight assegura a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos como sexuais e reprodutores

De noção posta ao serviço de uma política da reprodução da vida sexual, o gênero se torna o indício de uma multidão. O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais. [...] O corpo não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais,

transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanos, pós-coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se queer (Preciado, 2011, p. 14).

É apontando para a existência de um processo de “desterritorialização” do corpo que resiste aos processos do tornar-se “normal”, que se salienta a necessidade de se evitar a segregação do espaço político que faria da multidão *queer*, um tipo de margem ou de reservatório de transgressão. Assim,

É preciso admitir que os corpos não são mais dóceis. “Desidentificação” (para retomar a formulação de De Lauretis), identificamos estratégias, desvios das tecnologias do corpo e desontologização do sujeito da política sexual são algumas das estratégias políticas das multidões *queer* (Preciado, 2011, p. 15).

Louro (2001) diz que o *queer* aponta para o estranho, para a contestação e que não se resume à contestação de uma ideia fundadora. Ela ressalta que Judith Butler é uma das teóricas mais destacadas do movimento

Judith Butler toma emprestado da linguística o conceito de performatividade, para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, “faz” aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa (Louro, 2001, p. 548-549).

Para Butler (2018), a performatividade caracteriza primeiro aquela característica dos enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno, tendo aí diretamente a influência de J. L. Austin. Entendemos que

A performatividade de gênero presume um campo de aparecimento no qual o gênero aparece, e um esquema de condição de reconhecimento dentro do qual o gênero se mostra das maneiras que se mostrar; e uma vez que o campo do aparecimento é regulado por normas de reconhecimento que são hierárquicas e excludentes, a performatividade de gênero está assim ligada às formas diferenciais por meio das quais sujeitos se tornam passíveis de reconhecimento (Butler, 2018, p. 45-46).

Preciado (2011) diz que os movimentos e as teorias *queer* respondem por meio de estratégias ao mesmo tempo hiperidentitárias e pós-identitárias. Fazem uma utilização máxima dos recursos políticos da produção performativa das identidades desviantes. Afirma que

Os corpos das multidões queer são também as reapropriações e os desvios dos discursos da medicina anatômica e da pornografia, entre outros, que constituíram o corpo straight e o corpo desviante moderno. A multidão queer

não tem relação com um “terceiro sexo” ou com um “além dos gêneros”. Ela se faz na apropriação das disciplinas de saber/poder sobre os sexos, na rearticulação e no desvio das tecnologias sexopolíticas específicas de produção dos corpos “normais” e “desviantes”. Por oposição às políticas “feministas” ou “homossexuais”, a política da multidão queer não repousa sobre uma identidade natural (homem/mulher) nem sobre uma definição pelas práticas (heterossexual/homossexual), mas sobre uma multiplicidade de corpos que se levantam contra os regimes que os constroem como “normais” ou “anormais”: são os drag kings, as *gouines garous*, as mulheres de barba, os transbichas sem paus, os deficientes ciborgues... O que está em jogo é como resistir ou como desviar das formas de subjetivação sexopolíticas (Preciado, 2011, p. 16).

Conforme Preciado (2011), essa reaparição dos discursos de produção de poder/saber sobre o sexo é uma reviravolta epistemológica.

A história dos movimentos político-sexuais pós-moneístas é a história dessa criação das condições de um exercício total de enunciação, a história de uma inversão da força performativa dos discursos e de uma reapropriação das tecnologias sexopolíticas de produção dos corpos dos “anormais”. A tomada da palavra pelas minorias queer é um advento não tanto pós-moderno como pós-humano: uma transformação na produção, na circulação dos discursos nas instituições modernas (da escola à família, passando pelo cinema ou pela arte) e uma mutação dos corpos (Preciado, 2011, p. 17).

Para Miskolci (2021), o *queer* busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais”. Ele aponta que para Butler o *queer* é uma nova política de gênero

A nova política de gênero – que também pode ser chamada de queer – se materializa no questionamento das demandas feitas a partir dos sujeitos; em outras palavras, chama a atenção para as normas que os criam. Essa mudança de eixo na luta política se fundamenta em duas concepções distintas com relação à dinâmica das relações de poder: uma que as compreende a partir da visão do poder como algo que opera pela repressão, e outra que o concebe como mecanismos sociais disciplinadores. Na perspectiva do poder opressor, os sujeitos lutam contra o poder por liberdade, enquanto na do poder disciplinar, a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos (Miskolci, 2021, p. 27).

Louro (2001) nos lembra que teóricos (as) *queer* estão propondo, em certa medida, uma política de conhecimento cultural que provoca outros modos de conhecer entre educadores e educadoras. Mombaça (2016) diz que assim como as polícias, o estado move-se pelo desejo e que quando o movimento LGBT brasileiro luta pela criminalização da homofobia, ele está atuando, no limite, por esse desejo. E não importa a que preço, pois, tal desejo é o de ser protegido pela polícia e pelo estado.

Nesse contexto, Butler (2018) apresenta o conceito de precariedade como suma situação política induzida na qual determinadas populações sofrem consequências das deterioradas redes de apoio sociais econômicas mais que outras, sendo expostas à violência de modo diferente.

A precariedade é, portanto, a distribuição diferencial da condição precária. Populações diferencialmente expostas sofrem um risco mais alto de doenças, pobreza, fome, remoção e vulnerabilidade à violência sem proteção ou reparações adequadas. A precariedade também caracteriza a condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizadas de populações expostas à violência arbitrária do Estado, à violência urbana ou doméstica, ou a outras formas de violência não representadas pelo Estado, mas contra as quais os instrumentos judiciais do Estado não proporcionam proteção e reparação suficientes (Butler, 2018, p. 41).

A partir do conceito de precariedade, podemos constituir uma relação entre as normas de gênero estabelecidas e as violências sofridas por grupos populacionais mais expostos sem as proteções adequadas.

Desse modo, a precariedade está, talvez de maneira óbvia, diretamente ligada às normas de gênero, uma vez que sabemos que aqueles que não vivem seu gênero de modos intelegíveis estão expostos a um risco mais elevado de assédio, patologização e violência. As normas de gênero tudo tem a ver com como e de que modo podemos aparecer no espaço público, como e de que modo o público e o privado se distinguem, e como essa distinção é instrumentalizada a serviço da política sexual (Butler, 2018, p. 41).

Ainda sobre este conceito, entendemos que:

A precariedade é a rubrica que une as mulheres, os queers, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade (na verdade, ela atravessa essas categorias e produz alianças potenciais entre aqueles que não reconhecem que pertencem uns aos outros) (Butler, 2018, p. 65).

Para Miskolci (2021), a perspectiva *queer* exige repensar a educação a partir das experiências que foram historicamente subalternizadas, mas que podem ajudar a repensar nossa sociedade a buscar superar injustiças e desigualdades. Sobre isso afirma

Considero que seria mais promissor tirar a própria heterossexualidade da sua zona de conforto, trazer ao discurso suas normas e a hegemonia cultural centrada nela, de forma a questionar até mesmo o que seria o normal. Nessa perspectiva queer, a ideia seria trazer ao discurso as experiências do estigma e da humilhação social daquelas pessoas que são frequentemente xingadas, humilhadas por causa da sua não normatividade de gênero. Isso tudo com o objetivo de modificar os aspectos da educação que ainda impõem, compulsoriamente, as identidades (Miskolci, 2021, p. 17).

Conforme Miskolci (2021), a proposta *queer* assume o pensar a sexualidade e outras diferenças, como culturais e políticas, como parte da vida cotidiana, e não afetando as pessoas apenas como assunto de saúde pública. Assim, no tocante à proposta de uma pedagogia *queer*, Louro (2001, p. 550) afirma

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiram de programas multiculturais bem-intencionados, em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o “outro” é construído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.

Sobre o termo *queer*, Butler (2020, p. 374) salienta que ele

Emerge como uma interpelação que levanta a questão da condição e do local da força e da oposição, da estabilidade e da variabilidade, dentro da performatividade. O termo queer tem operado como uma prática linguística cujo objetivo tem sido envergonhar os sujeitos que assim são nomeados ou, em vez disso, produzir um sujeito por meio dessa interpelação humilhante. A palavra queer adquire força justamente por ter sido muitas invocada, o que a levou a ser vinculada à acusação, à patologização, ao insulto. Essa é uma invocação por meio do qual se forma, ao longo do tempo, um vínculo social entre as comunidades homofóbicas. A interpelação ecoa interpelações passadas e se vincula àqueles que a proferem, como se eles estivessem falando em uníssono todo o tempo. Nesse sentido, é sempre um coro imaginário que insulta como “queer!”.

Butler (2020) afirma que a diferença sexual é sempre uma função de diferenças materiais que são, de alguma forma, marcadas e formadas por práticas discursivas. Nesse contexto, ela, então conclui que o sexo age como não somente como norma, mas também como prática reguladora.

O que espero que fique claro no que se segue é que as normas regulatórias do “sexo” trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (Butler, 2020, p. 16).

Ao associarmos a materialidade, é preciso entender, conforme Butler (2020), que ela seja repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder.

Portanto, o “sexo” é não apenas o que se tem ou uma descrição estática do que se é: será uma das normas pelas quais o “sujeito” pode chegar a ser totalmente viável, o que qualifica um corpo para a vida dentro do domínio da inteligibilidade cultural (Butler, 2020, p. 17).

Butler (2020) afirma que não há poder, interpretado como um sujeito, que não atue pela repetição de uma frase anterior, uma atuação reiterativa cujo poder só existe por causa de sua persistência e instabilidade. Para a autora, o ato da fala nos afeta e nos anima de uma maneira corporificada. Assumimos esse elo para seguirmos com nossos procedimentos metodológicos.

A presente pesquisa versa sobre uma temática que abrange violência contra as mulheres e Educação de Jovens e Adultos, conforme exposto no capítulo anterior, mas também abarca a concepções que perpassam esse tema como: mulheres, feminismos e gênero (categorias abordadas no capítulo atual).

Nesse ínterim, as articulações desses conceitos são imprescindíveis pelos seguintes pontos: primeiro, estamos tratando de discursos de mulheres, desse modo é necessário que possamos entender qual a concepção de mulher que abraçamos, além das discussões acerca dessa concepção que é adotada na pesquisa, sendo, então, mulheres uma das categorias elencadas; segundo, em determinado momento, a mulher já foi considerada o núcleo do movimento feminista, todavia, como pudemos perceber, o movimento feminista ou os feminismos foram sendo atualizados e discutidos a partir das pautas em voga acerca das temáticas relacionadas à mulher, ou melhor, às mulheres – havendo desse modo, relação intrínseca entre ambos os conceitos e, assim, estando feminismos também junto à categoria mulheres; terceiro, e não menos importante, a categoria gênero, onde, de certa forma, está relacionada às categorias de mulheres e feminismos quanto a um entendimento e viés pós-estruturalista, entendendo também que as relações de gênero perpassam não somente as categorias das mulheres e feminismo, mas, também, as relações de violências, assim como o contexto educacional brasileiro.

As categorias apresentadas nos permitem elucubrar o que nossa pesquisa propõe, nos permitem refletir os conceitos dentro do nosso atual contexto histórico e social, mas lembrando também alguns paradigmas anteriores.

3.3 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO MÉTODO

A metodologia proposta para a presente pesquisa foi a da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, na qual tomamos como referência Eni Orlandi e Michel Pêcheux. É de extrema importância destacar que a AD tem uma concepção de sujeito descentralizado, pois não investiga o sujeito em si, mas os elementos sócio-histórico-culturais. Nesse sentido, tal sujeito nos interessa por auxiliar no processo de identificação das ideologias que atravessam seus discursos:

Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. [...] A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (Orlandi, 2005, p. 15).

Concebe-se a relação entre linguagem, ideologia, sujeito e discurso pela AD, admitindo que todo sujeito é discursivo e que todo discurso é marcado pela ideologia. Orlandi (2005) diz que o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. Dessa forma, buscou-se entender como os sentidos, que estão dentro dos discursos, produzem e carregam significados.

Na AD, o discurso não diz respeito apenas a uma transmissão de mensagens entre emissor e receptor, a concepção vai além. Entende-se também que o entendimento da mensagem está mais passível de equívocos do que de entendimentos. Isso se dá porque os sentidos são atribuídos discursivamente aos sujeitos, tanto o que discursa quanto o que recebe. O primeiro discursa carregado de significados e ideologias que podem não ser as mesmas do que recebe, e isso causa equívocos

Outro fato, que é preciso compreender em maior profundidade e atualmente faz a perspectiva da análise de discurso, é a de seu objeto: o discurso. E é nessa direção que vejo se aprofundarem questões, análises, pesquisas. Como disse a definição de discurso que pratico é a de Pêcheux em sua AAD/69: *O discurso é efeito de sentidos entre locutores* (Orlandi, 2017, p. 42).

Para essa metodologia as ideologias se materializam dentro de um contexto histórico/social. Neste caso, elas produzem sentidos num cenário pois, fora dele, não se analisa o discurso. Como exemplo: uma cruz em determinada vertente religiosa pode ter um significado de renovação, enquanto que em outra vertente, o significado pode não ser o mesmo. Para Pêcheux (2015), não descobrimos o real, mas o encontramos, nos deparamos com ele.

Orlandi (2005) esclarece que a AD visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, observando os gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. Assim, a AD busca compreender como o objeto simbólico produz sentidos e as significâncias para os sujeitos envolvidos. O analista do discurso deve ser metucioso, estabelecendo um recorte de acordo com as metas e o contexto a ser analisado.

A memória está presente na AD e é retratada no Interdiscurso. Falar sobre memória nesse contexto é deixar evidente que o que se diz agora já foi dito em outro momento. Há também o Intradiscurso, que está no campo do deslocamento. Desta forma,

O intradiscurso está voltado para a constituição de sentidos e a formulação discursiva. A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular/intradiscurso) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição/interdiscurso/paráfrase) e o da atualidade (formulação/enunciação/intradiscurso/polissemia). E é desse jogo que ele tira seus sentidos (Orlandi, 2005, p. 33).

Há dois tipos de esquecimentos discursivos dentro da AD: o número um e o número dois. O primeiro, que também é chamado de esquecimento ideológico, é dado no campo do inconsciente. O sujeito que discursa, nesse esquecimento, acredita que aquele discurso teve origem naquele momento, quando na verdade não é. O sentido é preexistente. Já o esquecimento número dois, também conhecido como o da enunciação, relaciona-se a uma ilusão referencial, um esquecimento parcial, haja vista que se fala de uma forma e não de outra. É a partir desses esquecimentos que a concepção de ideologia se apoia na AD tendo em vista que

A noção de ideologia que se tem dentro da Análise do Discurso é a de uma condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. A ideologia então não é vista como um conjunto de representações falsas, como visão de mundo ou como ocultação da realidade, pois não há realidade sem ela (Orlandi, 2005, p. 48).

Os sentidos atribuídos dentro das práticas discursivas são assim tidos a partir de suas condições de produção e estas expressam ideologias que são esquecidas no ato da fala. Existem três relações que estão dentro dessas condições: relações de lugar – diz respeito às posições de lugar do sujeito que fala e daquele que se fala; relações de força – que têm relação com um contexto político, através das relações de poder e disputas por uma constituição que se quer hegemônica; e as relações de sentido – que lidam com os significados dentro dos discursos e as ideologias que ali estão presentes.

Desse modo, fazendo uso da metodologia da AD e levando em consideração os objetivos do Programa Maria da Penha Vai à Escola, no município de Recife (já elencados anteriormente), e o fato de que existe a participação de estudantes da EJA nesse programa, buscamos identificar as reproduções/ressignificações discursivas nos sujeitos participantes das ações (docentes e discentes que atuam na EJA) no trato da questão da violência de gênero contra mulheres cis e mulheres trans.

Quanto aos objetivos dessa pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: Analisar a reprodução/ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre docentes e discentes da EJA em Recife participantes do Programa Maria da Penha Vai à Escola. Quanto aos objetivos específicos, são: 1. Identificar as relações de sentido, lugar e força nos discursos dos sujeitos entrevistados; 2. Relacionar as ideologias que perpassam os discursos das docentes e discentes no tocante à temática da pesquisa; 3. Estabelecer como se dá a reprodução e a ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre as entrevistadas.

Ao analisarmos esses discursos, estamos entendendo que eles são dados a partir de determinado contexto que os produz. É necessário rigor metodológico para compreender os sentidos produzidos, assim também como assimilar a concepção de sujeito descentralizado, entendendo que as falas daqueles sujeitos investigados fazem sentido apenas para o recorte que foi dado, de acordo com os objetivos que foram propostos e a serem investigados, não cabendo uma descontextualização. Neste aspecto, entende-se que

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito ali com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer do texto, também fazem parte dele (Orlandi, 2005, p. 30).

Dois conceitos aqui foram essenciais posto que, nos ajudaram a entender melhor a forma de categorização do que chamamos de reprodução/ressignificação. Estamos nos referindo à paráfrase e à polissemia, pois

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí consideramos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A

paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (Orlandi, 2005, p. 36).

Entender o jogo entre a paráfrase e a polissemia foi essencial no momento da análise dos discursos, pois compreendendo como se dava essa tensão, foi possível perceber e apontar, nos recortes de falas examinados, os momentos em que as manutenções e as rupturas discursivas aconteciam nos enunciados, pois

Essas duas forças trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam (Orlandi, 2005, p. 36).

Assim, a produção dos discursos, sejam eles reproduzidos, carregando um mesmo saber e sentido discursivo de algo que já foi dito anteriormente, preexistente; sejam eles ressignificados, ou seja, tendo passado por um processo de ruptura e deslocamento nos sentidos atribuídos ao já dito, é marcada pela paráfrase e pela polissemia e vem daí a

[...] afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia (Orlandi, 2005, p. 38).

Dessa forma, foi imprescindível realizar um recorte dos sujeitos entrevistados para que a análise seguisse o rigor metodológico necessário e que suas falas não fossem descontextualizadas. Para tal, por questões éticas, mantemos em sigilo as identidades das entrevistadas como forma de garantir seu anonimato, de modo que, durante toda a pesquisa, usamos nomes fictícios para nos referirmos a elas.

Assim, a partir dos discursos analisados, examinamos as reproduções/ressignificações. Essa identificação não se tratou de uma decodificação ou de uma hermenêutica, mas de uma análise de discurso a partir dos teóricos mencionados, levando em consideração um sujeito descentrado e a relação intrínseca entre sujeito, língua e ideologia – dentro de um recorte histórico e social, entendendo que

Este sempre foi o lugar da ruptura e da polêmica no Brasil: o da materialidade da língua, do sujeito, da história, do sentido, afetados pela relação do inconsciente com a ideologia. Entre o empírico e o abstrato, coloca-se, com a análise de discurso, o lugar do material. Não a evidência, nem a transparência: o material concreto (Orlandi, 2017, p. 22-23).

Desse modo, ressaltamos a importância da aplicação de um questionário, durante a entrevista, haja vista que ele contribuiu com nosso objeto de pesquisa. Todavia, entendemos que as entrevistadas foram sujeitas participantes da pesquisa e não simplesmente objetos de análise.

Para cada segmento de sujeito/participante entrevistada, houve um questionário específico¹: um para as estudantes e outro para as professoras. Ele foi estipulado de modo em que as respostas obtidas pudessem ser passíveis de uma análise que nos apontasse para um deslocamento ou para uma permanência das ideologias que perpassavam os discursos, ou seja, para uma paráfrase ou para uma polissemia, ou, ainda, para uma reprodução e/ou resignificação

A consequência do que precede é que toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que “não há metalinguagem” - está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (Pêcheux, 2015, p. 53).

Assumimos aqui a contingência, de forma que compreendemos que os discursos não são estáticos e que a depender dos contextos analisados para as mesmas questões, diferentes respostas e discussões podem ser obtidas, pois

[...] deve haver uma relação de consistência entre teoria/método/procedimentos analíticos e objeto, é preciso dizer que a particularidade do método em análise de discurso, também vista no que significa entremeio, é a de ser aberto, dinâmico (não positivista), não sendo tomado como aplicação automática da teoria, mas como *mediação* entre teoria e análise, na busca dos procedimentos próprios ao objeto que se analisa. Com isso, compreende-se que o método da análise de discurso, o que procura expor o olhar leitor à opacidade do texto, que leva em conta que algo fala antes, em outro lugar e independentemente, faz contínua retomada da teoria, no processo

¹ Disponibilizado em apêndices

analítico. Não é simples aplicação dela. É confronto, interrogação face à análise de seu objeto, garantia de não continuidade entre teoria e prática, continuidade que inviabilizaria a compreensão do *funcionamento* do discurso, tornando impossível o batimento entre descrição/interpretação (Orlandi, 2017, p. 12).

Dentro das condições de produção, identificamos: A) nas relações de lugar – qual o lugar que o gênero ocupa, além de compreender quais os desdobramentos das ocupações desses lugares. Entendendo aqui que o lugar não diz necessariamente e exclusivamente respeito a um lugar físico, mas a posições sociais. A depender do lugar que o gênero ocupa, foi possível apontar para um discurso que trouxe consigo traços de uma ideologia que seja machista ou, em contrapartida, uma ideologia feminista, por exemplo. Ou ainda, a depender, deslocamentos entre mais de uma ideologia. B) nas relações de força buscamos os embates institucionais que perpassavam esses discursos, no tocante à escola e a rede escolar, quais os confrontos que vêm à tona e/ou emergem de modo não visível, pois se admite que o silêncio também é um posicionamento. Pêcheux (2015) aponta que surgiram leituras que propõem a entender a presença de não-ditos no interior do que é dito. Não se trata aqui de força física, mas de contexto político. C) e nas relações de sentidos – buscamos as ideologias que estão sendo circuladas, ou seja, o que determinados marcadores significam e como fazem sentido dentro dos discursos.

Este ponto da nossa metodologia, ou seja, o que almejamos nas condições de produção, esteve alinhado ao objetivo geral de modo que se buscou compreender os possíveis deslocamentos e ressignificações dentro dos discursos analisados, sendo assim:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação (Pêcheux, 2015, p. 56).

A partir dos discursos, fizemos nossa análise, a fim de compreender as relações de lugar, força e sentido – ou seja, qual a posição social do gênero, quais os confrontos institucionais e as ideologias que perpassam esse discurso no tocante à questão da violência contra mulheres, sejam elas cis ou trans. Parafraseando Orlandi (2005), todo discurso é ideologicamente marcado.

Entendemos que todo questionário deve ser composto de uma assertividade voltada para os objetivos da pesquisa, à vista disso, cada pergunta do questionário teve um motivo específico para ser feita, posto que em conjunto com as demais perguntas, nos permitiu identificar como se dá a reprodução/ressignificação do discurso das estudantes/docentes entrevistadas.

Para Minayo (2012), o verbo principal da análise qualitativa é compreender – sendo esse um exercício de exercer a capacidade de estarmos no lugar do outro, e, tendo em vista que somos seres humanos, temos a capacidade de realizar essa ação. Desse modo, esclarecemos que essa pesquisa foi de cunho qualitativo, neste aspecto

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimentos que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (Minayo, 2012, p. 626).

O procedimento metodológico desta pesquisa esteve pautado em entrevistas semiestruturadas realizadas com mulheres estudantes da EJA e seu corpo docente. Neste caso, optou-se pela escolha de duas escolas municipais que foram atendidas pelo Programa Maria da Penha Vai à Escola em 2022. Por questões de segurança e conforme combinado com os sujeitos participantes da pesquisa/entrevista, reiteramos que nem o nome das unidades escolares e nem os nomes das entrevistadas foram divulgados, sendo utilizados nomes fictícios, assim como também suprimimos o nome do bairro, para que elas não possam ser identificadas. Todavia, é possível dizer que as escolas ficam localizadas num bairro denominado como periférico, sendo considerado um dos mais perigosos de Recife. A escolha das escolas neste local se deu pelo status/estigma que é dado ao bairro em que estão localizadas, além da participação delas, no ano de 2022, em oficinas do Programa Maria da Penha Vai à Escola.

Com isso, averiguamos também proximidades e distanciamentos entre as duas escolas no que concerne à temática pesquisada. Houve um total de 10 entrevistas, sendo sete com estudantes e três com professoras das duas escolas.

No que diz respeito aos critérios da escolha do corpo docente e discente, foram utilizados os mesmos critérios, contanto que pudessem participar por livre e espontânea vontade com a finalidade de contribuir para nossa pesquisa: era necessário que fosse mulher e que tivesse participado do Programa Maria da Penha Vai à Escola, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa. Contudo, em ambas as escolas, a título de reflexão, o corpo docente das turmas da

EJA era composto unanimemente por mulheres, e entrevistamos as docentes de todas as turmas da referida modalidade de ensino do turno da noite.

A entrevista com o corpo docente foi essencial para o entendimento da escola enquanto *locus* de condições de produção/reprodução discursiva, assimilando sujeito e situação. Sobre isso:

O que são, pois, as condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção são fundamentais, como veremos a seguir. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (Orlandi, 2005, p. 30).

Minayo (2012) aponta que o movimento classificatório que privilegia o sentido do material de campo não deve buscar nele uma verdade essencialista, mas o significado que os entrevistados expressam. Sobre isso:

O uso do método *entrevista* torna-se a estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma. Em investigação científica, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (Zanette, 2017, p. 162).

Para Costa e Minayo (2018), cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos, portanto

Pelo fato de provocar a fala sobre determinado tema, a *entrevista*, quando analisada, precisa incorporar o contexto da sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes da observação do cenário em estudo. Desta forma, além da expressão verbal, seu material primordial, o investigador terá em suas mãos, elementos de relações, atitudes, práticas, cumplicidades, omissões e outros elementos da vida social que marcam o cotidiano (Costa; Minayo, 2018, p. 40).

Optou-se por entrevistas semiestruturadas, prezando pelo recorte a ser dado de acordo com o contexto investigado para que a análise dos discursos seja fidedigna ao que foi proposto. Dessa forma, decidimos também por entrevistas individuais, respeitando as particularidades dos sujeitos entrevistados, podendo tornar o momento mais flexível e confortável para todos, pois

Sobre entrevistas semiestruturadas – Essa modalidade difere do tipo aberta, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada, sobretudo, aos

investigadores menos experientes, para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade. No entanto, os que assim trabalham correm o sério risco de não inovarem e de apenas obterem respostas a seus questionamentos, quando não dão margem para ouvir, de forma livre, as relevâncias dos interlocutores em campo (Costa; Minayo, 2018, p. 143).

Para Zanette (2017), na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, também é marcada por essa dimensão dos contextos interpretativos em que o sujeito está inserido. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende de com quem se fala (Zanette, 2017, p. 163).

Assim, a partir da delimitação do problema, da justificativa e dos objetivos propostos, analisamos os discursos dos sujeitos envolvidos, seguindo o rigor metodológico. As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas e se encontram nos apêndices do trabalho.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta pesquisa, como já colocado, temos como objetivo geral analisar, junto a participantes do Programa Maria da Penha Vai à Escola, a reprodução/ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre docentes e discentes da EJA em Recife. Como objetivos específicos estabelecemos: 1. identificar as relações de sentido, lugar e força nos discursos dos sujeitos entrevistados; 2. relacionar as ideologias que perpassam os discursos das docentes e discentes no tocante à temática da pesquisa e 3. estabelecer como se dá a reprodução e a ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre as entrevistadas. Sendo assim, o viés e o decorrer de nossa análise, feitos no capítulo em tela, se pautará a partir desses objetivos expostos.

Partimos do princípio do sujeito descentralizado. Aqui não buscamos entender o sujeito em si, mas as ideologias que perpassam os discursos. Não buscamos culpabilizar nossas entrevistadas por quaisquer reproduções discursivas que possam apontar para uma reiteração de um discurso de práticas violentas ou, ainda, atribuir qualquer julgamento de valor também àquelas que apresentam um deslocamento discursivo. Nosso interesse está pautado nas ideologias que perpassam esses discursos e como esses discursos significam e fazem sentido e quais são seus efeitos.

Colocaremos em prática o entendimento das condições de produção propostas por Eni Orlandi: relações de sentido, relações de força e relações de lugar, buscando entender como se dão as reproduções e ressignificações discursivas, por meio de paráfrases e polissemias alinhadas aos esquecimentos de ordem número 1 e número 2.

Tivemos um total de dez entrevistadas, todas de pessoas atuantes no turno da noite. Na Escola 1 (Escola Dois Rios) tivemos uma professora e três estudantes entrevistadas; já na Escola 2 (Escola Cristiano Cordeiro) tivemos 2 docentes e 4 discentes. Salientamos que as duas escolas ficam no mesmo bairro: COHAB, também conhecido como Ibura, no município de Recife, porém em áreas diferentes, contudo, a distância entre as duas é de apenas 2,5 km. Elencamos aqui um quadro comparativo de algumas informações das discentes e docentes entrevistadas para que seja possível uma melhor visualização do contexto analisado. Constam no quadro: escola, docente, discente, identificação, idade e religiosidade.

Quadro 1 - Dados das Entrevistadas 1

Escola	Docente/Discente	Identificação	Idade	Vertente Religiosa
Escola 1	Docente	Professora A	44 anos	Sem Religião Definida
Escola 1	Discente	Estudante A	55 anos	Evangélica
Escola 1	Discente	Estudante B	56 anos	Evangélica
Escola 1	Discente	Estudante C	73 anos	Evangélica
Escola 2	Docente	Professora B	46 anos	Católica
Escola 2	Docente	Professora C	50 anos	Católica
Escola 2	Discente	Estudante D	64 anos	Evangélica
Escola 2	Discente	Estudante E	64 anos	Evangélica
Escola 2	Discente	Estudante F	52 anos	Evangélica
Escola 2	Discente	Estudante G	41 anos	Evangélica

Fonte: A autora (2024).

Diante da tabela exposta acima, já podemos elencar alguns fatos: todas as estudantes entrevistadas se autodenominam religiosamente como evangélicas e todas as professoras da Escola 2 se autodenominam como católicas; na primeira escola, a professora é mais jovem do que as estudantes entrevistadas. A faixa etária das docentes entrevistadas varia de 44 a 50 anos; a faixa etária das discentes entrevistadas varia de 41 a 73 anos.

Elencaremos uma outra tabela aqui abaixo com as declarações das estudantes e docentes acerca de suas orientações sexuais, identidades de gênero e auto declarações de cor.

Quadro 2 - Dados das Entrevistadas 2

Escola	Docente/Discente	Identificação	Autodeclaração de Cor	Gênero/Orientação Sexual
Escola 1	Docente	Professora A	Branca	Feminino/Heterossexual
Escola 1	Discente	Estudante A	<i>Sarará</i>	Feminino/Heterossexual
Escola 1	Discente	Estudante B	Branca	Feminino/Heterossexual
Escola 1	Discente	Estudante C	Parda	Feminino/Heterossexual
Escola 2	Docente	Professora B	Parda	Feminino/Heterossexual
Escola 2	Docente	Professora C	Parda	Feminino/Heterossexual
Escola 2	Discente	Estudante D	Morena Clara	Feminino/Heterossexual
Escola 2	Discente	Estudante E	Negra	Feminino/Heterossexual
Escola 2	Discente	Estudante F	Parda	Feminino/Heterossexual
Escola 2	Discente	Estudante G	Parda	Feminino/Heterossexual

Fonte: A autora (2024).

Percebemos que todas as entrevistadas representam uma unanimidade quanto ao gênero e à orientação sexual, sendo, respectivamente feminino e heterossexual. Destacamos aqui

também que nas turmas em que realizamos a pesquisa não havia nenhuma aluna que fosse mulher trans. Algumas estudantes apresentaram dúvidas quanto ao entendimento de gênero, com alguns detalhes em suas falas nos permitindo identificar isso, como por exemplo: a Estudante A: “Minha orientação sexual... como assim? Gosto de homem”.

Um outro ponto em comum que pudemos perceber entre todas as entrevistadas foi o exercício da maternidade. Todas são mães, tanto as professoras quanto as estudantes.

A ideia da trajetória de vida ‘normal’ ou ‘natural’ se alimenta em parte do conceito cultural de determinismo biológico que conduz, naturalmente à maternidade. Não obstante, também se baseia em grande medida na lógica cultural heteronormativa que com frequência condiciona nossas escolhas e ações. Essa lógica determina que há apenas um plano de vida que proporciona progresso fundamental, quer dizer, uma rota tangível e natural em um mapa, com marcos pelos quais toda pessoa deve passar no decorrer do tempo: da escola para o trabalho, a vida de casal ou o matrimônio, e para a vida com filhos. [...] em muitas sociedades que estimulam a natalidade, a maternidade é estruturada como uma promessa – a promessa de que ser mãe certamente vai implicar uma vida melhor para as mulheres do que a que tinham antes de ter filhos. As mulheres e adolescentes poderiam dar à luz para renascer em um novo mundo. Em outras palavras, poderiam dar à luz para se salvar de circunstâncias adversas como pobreza, maus-tratos, racismo, homofobia, estupro, prostituição, mendicância, cárcere, violência ou dependência de álcool e drogas (Donath, 2017, p. 38-39).

Relembramos que a metodologia da Análise de Discurso, aqui utilizada, não desconsidera o contexto, sendo este o motivo de realizarmos este recorte com informações pessoais de nossas entrevistadas. Pêcheux (2021) diz que as palavras possuem sentidos e estes são históricos; e os sujeitos são sujeitos porque seus discursos ocorrem dentro de relações de produção. Neste aspecto, faz-se necessário fazermos uma ponte aqui com alguns dados que dispusemos no primeiro capítulo.

Em 2021 e 2022, no Estado de Pernambuco, a faixa etária das mulheres que totalizaram o maior número de vítimas de violência doméstica e familiar englobou as idades que variaram entre 35 e 64 anos. A faixa etária de nossas estudantes vai de 41 a 73 aos. Com isso, percebemos que aproximadamente 86% delas podem ser ou são vítimas em potencial de violência doméstica e familiar, no tocante às suas respectivas idades. É uma realidade. Assim, diante desse nosso primeiro recorte situacional, iremos analisar seus discursos a partir de dois segmentos: docentes e discentes. Em seguida, examinaremos alguns documentos distribuídos durante as oficinas do Programa Maria da Penha Vai à Escola.

4.1 ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS DOCENTES

Embora não seja diretamente aqui o objetivo principal de nossa pesquisa, vale destacar que observamos que em ambas as escolas, todas as diretoras e vice-diretoras escolares são mulheres, assim como quem exerce a função de docente nas turmas da EJA, nas duas escolas, também são mulheres. Quanto a esse pontapé, é importante pensarmos no tocante às relações de gênero nos espaços escolares: seja na função da docência ou em função técnica. Não cabendo nesse momento, fiquemos com a reflexão do motivo pelo qual as mulheres representam essa maioria nesses cargos na área educacional, pelo menos nessas duas unidades escolares. Um dos nossos objetivos aqui foi entrevistar mulheres docentes na EJA, mas vale ressaltar que nas escolas que passamos, o quadro docente das referidas turmas já era majoritariamente ocupado por mulheres.

Diante do exposto, indagamos quais as relações embutidas nesse contexto: quais as relações de sentido, lugar e força? Quais as ideologias que perpassam as relações discursivas desses sujeitos? Quais os lugares que são ocupados por elas e diante de qual contexto, apoiando-se em quê? Quais as tensões que são evidenciadas ou amenizadas? Tais questionamentos nos fazem refletir o contexto discursivo analisado.

A Professora A em sua fala diz: “Violência pra mim é dor. É você machucar”. Nesse aspecto, podemos entender que diz respeito à atitude de uma pessoa em detrimento de outra.

Considera-se que falar é uma forma de *ação* sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo. Nesse ponto, a linguística retoma a tradição retórica, que constantemente acentuou os poderes da fala. A problemática dos ‘atos de linguagem’ (também chamados ‘atos de fala’ ou ‘atos de discurso’), desenvolvida a partir dos anos 1950 pelo filósofo da linguagem J. L. Austin (1962), e depois por J. R. Searle (1969), mostrou que toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, perguntar...) que visa modificar uma situação (MAINGUENEAU, 2015, p. 25)

Quando Louro (2001) fala sobre outros modos de conhecer por educadores e educadoras, no tocante a uma política de conhecimento cultural, percebemos a relevância quando a Professora A coloca

Eu acho que o que pesa muito é a desinformação da gente e, às vezes, o excesso de informação. Porque, por exemplo, deixa eu te fazer uma pergunta, agora é minha vez. O homossexual é um gênero? É isso aí que... A minha e o meu filho... eles me dão uma aula disso. Porque assim são jovens né, aí estão inseridos nisso. A gente sabe, mas a gente fica... por exemplo... gênero feminino e masculino. Orientação seria mais a sua preferência...? Então quando a gente fala de gênero são esses dois mesmo? Ou são mais? Vê que eu

tô fazendo pergunta (ri), mas é que eu fico muito curiosa com relação a isso. Tenho muito medo de errar, sabe? (Professora A).

Na citação acima observar-se a presença de uma ideologia essencialista binária, especificamente no modo como a Professora A relaciona a concepção de “homossexual” ao gênero, assim como também exemplifica, de forma dicotômica e binária, apenas mencionando os gêneros feminino e masculino, questionando se existem mais. No entanto, quanto às relações de sentido, ver-se a ideologia da busca por aprender novos significados atuando, mesmo que tal ideologia venha envolta no essencialismo binário já identificado. Sobre a relação de lugar, percebemos a presença da ideologia do equívoco atuante na fala, tendo em vista o medo que a docente sente de cometer erros acerca dessas questões na sala de aula. Assim, apesar de pequenos deslocamentos em relação à necessidade de aprendizagem sobre este assunto, identifica-se, todavia, a reprodução de um discurso heteronormativo compulsório em sua fala, sobretudo, reitera-se, no tocante à manutenção de uma hegemonia binária que dificulta a compreensão e assunção de novos gêneros, para além do feminino e do masculino.

Nossa temática de investigação se aproxima do conceito de Precariedade em Butler ao passo em que estamos trabalhando com populações mais vulneráveis a violências do que outras. Segundo o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), Pernambuco possui cinco das cinquenta cidades mais violentas do país. Como exposto no primeiro capítulo, em 2022 Pernambuco foi o Estado brasileiro que mais matou a população trans e já no ano anterior, ocupava a quinta posição no país. Nesse sentido, é o que apontou o Fórum Brasileiro De Segurança Pública (2023, p. 114):

Quanto aos dados referentes a LGBTQIA+ vítimas de lesão corporal, homicídio e estupro, seguimos com a altíssima subnotificação. Como de costume, o Estado demonstra-se não incapaz, porque possui capacidade administrativa e recursos humanos para tanto, mas desinteressado em endereçar e solucionar. Em função disso, permanece fundamental comparar os dados oficiais aos produzidos pela sociedade civil, nas figuras dos relatórios anuais da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e do Grupo Gay da Bahia (GGB), que seguem contabilizando mais vítimas que o Estado, mesmo dispondo de menos recursos que a máquina pública. A ANTRA contabilizou 131 vítimas trans e travestis de homicídio (BENEVIDES, 2023). O GGB contabilizou 256 vítimas LGBTQIA+ de homicídio no Brasil (MOTT et al., 2023). O Estado deu conta de contar 163, 63% do que contabilizou a organização da sociedade civil, demonstrando que as estatísticas oficiais pouco informam da realidade da violência contra LGBTQIA+ no país.

Voltando às entrevistas, no tocante ao conceito de *queer*, trans e sexualidade a Professora A colocou

A questão do trans... eu fico muito sem saber... por exemplo, eu pergunto muito a minha filha: era menino, agora é menina... é trans o quê? Ela faz “ai, mae” ... ai ela me explica. Mas eu fico sem... entendeu? Porque a gente é muito desinformado com relação a isso. E eu pergunto muito a eles. Porque na minha época de jovem só existia o gay e a lésbica, não é que só existia, era que a gente só tinha como patamar esses dois... agora não... a gente vê muito... é orientação? Esse pessoal LGBTQIA+..., mas gênero é só feminino e masculino, é isso? Aí como é o nome que dá? Não binário, que prefere não se identificar com nenhum dos gêneros, é isso? Então quando você pergunta sobre masculino e feminino... eu poderia acrescentar o não binário? (Professora A).

Mais uma vez, percebemos a ideologia essencialista binária aqui em sua fala, pois, ao perguntar acerca dos diversos gêneros e sexualidades, a Professora A reitera essa lógica haja vista que seu discurso se situa em posições dicotômicas no que se refere aos gêneros feminino e masculino, assim como no que tange às orientações sexuais gay e lésbica. Neste aspecto, de uma maneira institucional, quanto às relações de força, podemos indagar acerca das formações continuadas do município em que ela trabalha e quais ideologias que são veiculadas nesses momentos, tendo em vista uma talvez ocorra uma reprodução de um discurso heteronormativo compulsório ou, no aspecto das relações de sentido, uma ressignificação, em novo viés, desse discurso, a partir dos sentidos atribuídos no contexto atual.

Entretanto, na fala anterior, percebemos uma humildade da professora para assumir que não é detentora de todos os conhecimentos e, especificamente, no que diz respeito a algumas concepções que perpassam as relações de identidade, gênero e sexualidade. Há um certo deslocamento do seu lugar enquanto docente para também mãe e mulher, que busca entender e se atualizar quanto ao atual contexto social em que está inserida.

É notória uma ideologia feminista, entendendo que fazer parte do movimento feminista requer algumas práticas que vão de encontro ao machismo, quando a professora A nos fala “Feminismo pra mim é uma luta muito importante, que a gente infelizmente precisa. Feminismo pra mim é a força feminina. É a gente mostrar que a gente pode. Me considero feminista, mas minha filha é mais, mais muito, completamente.” Em sua articulação discursiva, podemos perceber feminismos tensionados e que ocupam lugares diferentes. Enquanto para ela, o movimento está atrelado a uma força feminina, podemos entender que há uma relação mística e natural de uma concepção sobre mulher; ao dizer que a filha é muito mais. Percebemos assim, um tensionamento que aponta para uma outra relação discursiva ideológica (ideologia da mulher feminina), e, inclusive, isso também fica evidente quando a Professora A diz em outro momento que costuma consultar a filha para dirimir dúvidas acerca dessa temática, onde, para ela, a filha tem mais propriedade diante do atual contexto histórico-social-cultural.

No tocante ao tema violência, a Professora A apresenta a seguinte perspectiva, inclusive, rompendo com uma perspectiva de supremacia intelectual e orgânica dos homens em relação às mulheres

Violência pra mim é dor. É você machucar. Pra mim a mulher é o ser mais importante da sociedade porque eu penso que a gente tem pensamentos, tem concepções, a gente tem ideias, a gente tem funções e a gente tem objetivos que eu acho que os homens não têm. Eu acho que a gente é muito importante pra sociedade, a gente é mais importante... não menosprezando, mas quase... (Professora A).

Ainda acerca da temática violência, mas especificamente contra as mulheres e com relação à ação desenvolvida na sua escola pelo Programa Maria da Penha Vai à Escola, a Professora A enuncia

A impunidade é muito grande, pode se fazer tudo. A violência contra a mulher tá cada vez pior. Muito bom, muito bom, muito bom. Poderiam vir mais vezes. Porque quando a gente fala assim... vou falar uma fala das meninas da turma, quando a gente fala de violência contra a mulher vem muito na cabeça delas a questão da agressão. Então, quando elas começaram a falar as diversas formas de violência... aí elas começaram a sentir, sabe? Aí elas sentiram muito. E você percebe quando a pessoa sente e a pessoa vive aquilo e tanto que foi relato delas... 'professora, eu não sabia... que eu tenho meu dinheiro, faço minha faxina e quando chego em casa tenho que dar pro meu marido e na mesma hora ele alega que vai comprar alguma coisa e quando volta, volta cheio de cana, bicado... ele me pressiona', a psicológica, né? Então quando a gente fala sobre violência contra a mulher vem só no cabeça a agressão. E assim, o que eu acho mais... e outra coisa que elas fizeram muito e que a gente fica mais chocada... como a gente não tá no lugar da pessoa que tá sendo agredido, a gente pensa assim 'por que que tu aguenta isso'? E assim, elas mostraram pra gente relatos e a gente consegue entender porque e, pra gente, é sem motivo você estar num relacionamento assim. Mas você começa a ver que na maioria das vezes tem motivo e que é mais difícil sair daquele relacionamento do que se pode imaginar. É quando entra a questão da violência contra a mulher tá gritante, tá alarmante... que quando a mulher tenta sair, ela não consegue porque muitas vezes ela, quando quer, ela é assassinada. Então, foi muito esclarecedora com relação a isso. Ela mostrou pras meninas e pra gente que não é só agressão. E a psicológica, a gente escutou uns relatos que... A oficina contribuiu muito pra minha ação docente. Dentro de cada escola deveria ter um polo, porque... tanto de violência contra a mulher quanto de violência infantil (Professora A).

No recorte de fala acima perceber-se um efeito positivo do Programa Maria da Penha Vai à Escola (PMVE) quando a Professora A relata que durante a oficina, as diversas formas de violência que são identificadas, a partir deste programa, elucidam que ela não se manifesta apenas na agressão física. Nesse aspecto, por meio das relações de sentido, localizamos a Ideologia do desconhecimento ao redor dos tipos de violência, uma escassez quanto à multiplicidade conceitual acerca desse problema, de modo que, quanto às relações de lugar e

força, as vítimas de violências de gênero podem acabar deixando de realizar denúncias contra os agressores devido à falta de esclarecimentos e informações acerca das atuais legislações. Diante disso, tal Programa se mostra eficaz ao trazer novos conhecimentos acerca da temática tanto para os estudantes, quanto para as professoras. Nesse *interim*, no discurso da Professora A, identificamos também, através das relações de sentido, a ideologia do empoderamento, de modo que as estudantes empoderam-se, através dos conhecimentos adquiridos no PMVE.

Vale destacarmos que a professora A diz que a oficina contribuiu para a sua ação docente e se mostra disponível para receber novas oportunidades apresentadas pelo programa na escola junto à sua turma, assim como diz que deveria existir um polo do programa em cada escola. Diante dessa exposição, percebemos um posicionamento institucional, levando em consideração o papel docente, no combate à violência, não só para mulheres enquanto vítimas, mas também quanto a outros grupos que possam ser violentados. Podemos, inclusive fazer uma associação física ao conceito de precariedade apresentado por Butler (2018) e já mencionado, quando aponta que determinadas populações são mais vulneráveis a violências do que outras.

Assim, no discurso da Professora A, quando diz: “como a gente não tá no lugar da pessoa que tá sendo agredida, a gente pensa assim ‘por que que tu aguenta isso?’” é possível perceber o momento em que indaga como outras mulheres podem estar e se submeter a relacionamentos abusivos e violentos, pressupondo que não deve ser fácil se desvincular deles; tal movimento da professora é associado a uma ideologia de submissão na qual, as mulheres podem manter-se vinculadas a relacionamentos abusivos e violentos, devido a relações de poder que o outro no relacionamento estabelece, como o poder aquisitivo, por exemplo. Ainda nesse aspecto, é possível pensar também nos sentidos das possíveis ações que podem ser tomadas, ou seja, essas vítimas podem se sentir inibidas a tomarem certas atitudes por medo do julgamento alheio e de familiares ou, ainda, por vergonha. Sendo assim, acabam ocupando lugares de submissão.

Ao pensarmos na ideologia de submissão, através da ótica das lutas feministas, percebemos um embate, de modo em que as mulheres ou os sujeitos do discurso feminista prezam pela liberdade de seus próprios corpos, sexualidades, assim como no aspecto financeiro, de modo que também podem ser provedoras de seus lares, sem a necessidade do sustento através dos seus parceiros, ficando presas aos relacionamentos por esses motivos. Sobre isso, fica o alerta quando nos deparamos com os seguintes dados quanto à violência contra mulheres, conforme aponta o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 144):

Por fim, confirmando o que os dados até aqui já evidenciaram, quando se trata de mortes violentas com vítimas mulheres, há uma clivagem importante na dinâmica criminal dos feminicídios em comparação com as demais MVI's.

Em se tratando do local de ocorrência do evento violento, 7 em cada 10 vítimas de feminicídio foram mortas dentro de casa. Já nos demais assassinatos de mulheres, a via pública foi o lugar mais frequente, representando o local da morte de 36,5% dos casos, seguido da residência (34,9%).

Embora não devamos comungar com a manutenção de relacionamentos abusivos, não se busca aqui culpabilizar as mulheres que ainda permanecem neles, mas apenas entender como se dão esses mecanismos de manutenção através dessas relações de sentido, força e lugar. Assim, concorda-se com o conceito de Violência do Estado, estabelecido por Butler, quando diz que

[...] com frequência se articula por meio da postulação do sujeito soberano. O sujeito soberano se configura precisamente não como aquele que é afetado pelos outros, não como aquele cuja violência permanente e irreversível representa a condição e o horizonte de suas ações. Essa posição soberana não só nega sua própria condição constitutiva de violável como tenta, igualmente, ressituar a violência no outro como efeito de ter-lhe feito mal e tê-lo exposto como alguém, por definição, violável. Se o ato violento é, entre outras, uma maneira de ressituar a capacidade de ser violado (sempre) em outro lugar, ele faz parecer que o sujeito que perpetra a violência é impermeável a ela. A realização dessa aparência converte-se em um objetivo da violência; uma pessoa situa a violação no outro violentando-o e, em seguida, tomando o sinal da violação como a verdade do outro. A moralização específica dessa cena tem lugar quando a violência é “justificada” como “legítima” e mesmo “virtuosa”, muito embora seu objetivo primordial seja assegurar um efeito impossível de domínio, inviolabilidade e impermeabilidade por meios destrutivos (BUTLER, 2016, p. 250).

Em outro momento, a Professora A se põe disponível para receber novamente a oficina quando diz: “Eu queria pedir que a gente tivesse mais... a minha turma é bem evangélica..., mas é uma turma que tem uma cabecinha muito boa, sabe?”. Nesse recorte, no tocante às relações de sentido, nota-se uma ideologia de crítica aos setores evangélicos, apesar do elogio acerca de “uma cabecinha muito boa”, pois ao afirmar que a turma “é bem evangélica”, fica evidente que quanto às atividades escolares, os estudantes são aptos a fazer, todavia, quanto às questões relacionadas à temática de nossa pesquisa, devido à concepção religiosa da maioria deles, possuem uma certa dificuldade ou agem de forma a estranhar aquilo que não está posto em seu arcabouço religioso.

Sobre os gêneros dos estudantes de sua sala, a Professora A tece comentários sobre dois deles que são homens, ressaltando a importância sobre discutirmos estes assuntos especialmente com eles

Pronto, eu tenho um aluno na sala... Sr Discente 1, tenho ele e tenho Discente 2 que é mais novo, mas ele, principalmente, extremamente machista. Extremamente machista. Já agrediu a mulher demais. Vivia agredindo a

mulher, agora ele está mais calmo. A esposa dele é uma maravilha de pessoa. Mas tem um histórico com a mãe, veja... e que a mãe trata ele mal, diz que ele não vale nada e não presta, mas ele é uma pessoa maravilhosa. Assim, dentro da sala de aula, esse ano que ele tá... eu queria tanto que ele assistisse uma palestra, como eu queria! Ele entrou agora, a gente já tinha tido, mas ele já se desconstruiu em tanta coisa, sabe? E que a gente vai conversando... Como é bom as pessoas terem acesso ao conhecimento. Aí era isso que eu queria... se você pudesse falar com elas pra elas voltarem... ou até você, venha depois você apresentar o seu trabalho pra gente. Mostrar como ficou, qual foi sua temática, é importante (Professora A).

Desse modo, percebemos na fala da docente, quanto à formação de combate à violência, que ela embora seja pensada para todos os estudantes da turma, porém, especificamente o gênero masculino tem prioridade porque pratica tal violência; quanto às mulheres, o foco são nas cisgêneras que são vítimas de violência doméstica, assim como dos homens cisgêneros, reitera-se, enquanto os que praticam essa violência. Não há menção à mulheres trans e a violência de gênero praticada contra elas, o que revela uma ideologia de indiferença/invisibilidade desse debate em relação a elas.

Indo agora para o exame do discurso da Professora B, ao discorrer acerca de sua identidade de gênero e orientação sexual coloca: “Eu sou hetero... feminino, né? Ainda se diz assim? Porque já tô ficando confusa (ri).” Essa fala esboça uma ideologia do desconhecimento do debate de gêneros e orientação sexual, reforçando a necessidade de discutirmos essas temáticas nas formações da rede. Quanto à concepção e assunção acerca do movimento feminista, a Professora B diz:

Rapaz, existe um discurso muito grande, né? Feminismo virou um debate! Mas o feminismo, na minha concepção, porque eu não sou radical, mas eu acredito que a mulher hoje, ela tem um papel crucial, né? Então, eu defendo o feminismo com um movimento em defesa dos direitos das mulheres. Direitos e... deveres, eu não gosto muito dessa palavra, acho que deveres todos nós temos, né? (Professora B).

Diante dessa colocação, percebemos a importância de se entender o feminismo diante de suas diversas nuances, mas especificamente quanto aos direitos das mulheres, reconhecendo as limitações e os entraves que foram estabelecidos socialmente. Partindo do entendimento de uma relação muito próxima entre poder e violência, compreendendo que a violência aparece quando o poder está em perigo, como Diz Paviani (2016), a Professora B valida a existência plural da violência, concatenando com as relações de força presentes nas relações quando diz

Violência é qualquer tipo de agressão. Agressão moral, agressão física, agressão psíquica... porque existe também... agressão através da fala, de tratamento, agredir é fazer mal ao outro, independentemente do que você for utilizar. Se for batendo, é física. Se for com palavras, moral. (Professora B)

Em outro momento, no tocante ao papel da mulher na sociedade, a Professora B traz uma reflexão que reitera e desloca, ao mesmo tempo, uma perspectiva acerca de papéis atribuídos ao gênero e, inclusive, no que diz respeito às relações conjugais, quando diz

Rapaz, posso dizer que me considero feminista. Papel da mulher na sociedade... eu acho que é de extrema importância o nosso papel, né? Porque a gente vem numa formação, inclusive a nossa... você é mais novinha, mas eu venho de uma formação de... que o homem pode tudo e a mulher que cozinha, que faz isso... a mulher que cria os filhos, e hoje, pelo menos pela minha experiência de vida, eu sou a mulher que sai para trabalhar os três expedientes, tenho filho, tenho marido, tenho casa, mas quem tá em casa também tem que ajudar... então, marido, filhos... então, eu acho assim, que a mulher, se ela é consciente do seu papel, que é de extrema importância, ela hoje consegue manter esse equilíbrio e não puxar todas as coisas pra ela... porque as nossas mães, avós... elas ainda têm isso, na questão em que se o marido sentou na mesa, vai lá e bota o prato, a xícara, o copo, o café... e na minha casa não é assim! E eu acho que na casa de ninguém deve ser assim. A partir do momento que a mulher tem o papel na sociedade de que hoje ela sai para trabalhar, ela sai para estudar, viaja pra fazer um curso... então, ela não pode se manter com isso mais. Eu defendo isso, viu? Já ouvi relatos... mas elas dizem que “vivi isso”... quando a gente trabalha no momento elas não dizem que tão vivendo isso. Elas dizem que já viveram isso, inclusive uma foi até pro enterro dele essa semana, recente... foi pai dos filhos dela e tudo, mas ela deixou que não aguentou. Ai ela disse ‘fui ne professora por causa dos meus filhos, mas ele foi muito ruim pra mim.’. Então, assim, a experiência que tenho hoje é que elas dizem coisas que elas viveram... atualmente não tenho aluna que se queixa que vive isso não (Professora B).

A Professora B apresenta em seu discurso esse rompimento quanto ao papel da mulher de servir ao homem nos serviços domésticos, defendendo que nos tempos de então ela possui outras demandas e que as atividades domésticas devem ser redistribuídas por todos que fazem parte daquela rede familiar, independente de seus gêneros e/ou orientações sexuais. Aqui atua uma ideologia feminista no tocante à distribuição igualitária de papéis de gêneros, posto que se entende a importância dessa redistribuição nos diversos espaços, de modo que podemos pensar na aplicação dela em locais públicos ou privados, assim como no lar ou em outros ambientes também.

Na fala da Professora B, conseguimos perceber uma preocupação com a segurança das mulheres que sofrem violência, especificamente suas estudantes, onde ela tece uma crítica com relação à aplicação das leis que estão em voga atualmente para proteger as mulheres que passam por situações de violência, reconhecendo que esse pode ser um dos motivos para que as mulheres tenham medo de romper com ciclos de relacionamentos abusivos, por receio de represália por parte dos denunciados. Nesse sentido, identificamos uma ideologia da alteridade,

entendendo esta (alteridade) como a demonstração do exercício de colocar-se no local do outro de maneira empática, prezando pelo respeito às diferenças, ou seja, de se posicionar no lugar dessas mulheres, nesse contexto. Ela reconhece, também suas trajetórias e a preocupação com seus entes familiares. Assim coloca

Ai, violência contra as mulheres... infelizmente cresceu. Muitas vezes... a gente vê o aumento de homicídio de mulher, que eu nem esperava. Porque, assim, quando a gente viveu a pandemia, ouviu-se muito um discurso de que nossa humanidade agora vai repensar sua postura, né? É uma chance que tá tendo de se rever... e aumentou. Piorou, né? E mesmo diante de mulheres que hoje sabem seus direitos, sabem a quem recorrer, mas muitas vezes elas não saem, não conseguem sair dessa relação e tomar um posicionamento ao ponto de proteger até a vida, né? Então, infelizmente, aumentou muito. E muito por consequência de... aquele homem vai ser preso, mas ele vai ser solto. Alguns trabalhos que fiz em sala, os depoimentos são esses. Porque eu tive alunas que tiveram amigas que passaram por isso... da comunidade. E eu digo: vocês podem denunciar. Elas dizem: 'professora, é pior porque ele vai ser preso e vai ser solto e vai em cima dela e ela tem medo que mate'. Então, infelizmente, nossa justiça é falha, né? Nesse sentido. Porque se ele fosse preso e dissesse que ele vai ficar preso cinco anos, seis anos, dez anos, ele talvez tivesse até um pouco mais de medo de fazer, né? Mas ele vai, fica preso um tempo e logo é solto. Então, eu acho que aumenta porque não existe uma punição ao ponto de que a mulher se sinta segura. Porque muitas vezes ela não quer sair da casa que é dela. Porque o Estado vai oferecer uma estrutura de vida, até mudar seu nome muda, se preciso for. Mas e sua mãe que mora lá perto? E seus irmãos que tão ali? Você vive numa comunidade em que sua família tá ali. E de repente você... porque não se leva a família toda, não se leva todo mundo, não se leva os vizinhos... como é que vou abrir mão de toda essa história de vida, né? (Professora B).

No discurso acima da Professora observa-se, no que diz respeito às relações de sentido, a ideologia de crítica às leis e ao papel do Estado no que diz respeito à atuação da rede de proteção contra a violência. Quanto às relações de força, identificamos uma complacência do papel do Estado ao redor das medidas legais que devem ser realizadas, a fim de garantir a proteção às pessoas de direito nesse contexto. Quanto às relações de lugar, percebe-se o medo dos sujeitos que falam num papel de vulnerabilidade, tendo em vista essa ausência de eficiência do papel do Estado na execução das leis.

A referida professora apresentou também discussões específicas que trabalhou em sala de aula como: a mulher negra e a população LGBTQI+. Ela ressaltou a importância de levar essas temáticas para serem discutidas com seus discentes, a partir de formações para professores da rede municipal de ensino. Nesse aspecto, percebemos, então, no que tange às relações de sentido, uma ideologia institucional multiplicadora que espalha discussões levantadas e trabalhadas nas formações elaboradas pela Secretaria de Educação do município. No tocante às relações de força, percebemos que o tema traz esse teor político sobre a população LGBTQI+.

Nas minhas formações do EJA, a gente participou muito de debate sobre essa temática. A questão da perseguição que a mulher sofre e também a mulher negra né... a mulher preta... as perseguições que ela também sofre. Então, nas formações em si... por isso que eu trabalhei essa temática na sala de aula. Porque a gente tem também essa formação de lá da Prefeitura do Recife que procura trabalhar a questão LGBTQI+ com os alunos, a questão do negro, então a gente acaba trabalhando isso (Professora B).

Todavia, não possuímos evidências da forma como essas temáticas são trabalhadas na sala de aula, na prática docente, e nem da forma que são trabalhadas nas formações que são dadas pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse aspecto, as questões LGBTQIA+ devem incluir, acerca da violência de gênero, não somente as mulheres cis nesse processo, como as mulheres trans também à medida que estas últimas são vítimas desse tipo de agressão.

Assim como a Professora A, a Professora B tem sua turma composta majoritariamente por mulheres, tendo apenas dois estudantes homens que frequentam as aulas. E assim como a outra professora, ela também tem, em alguns aspectos, uma perspectiva de trabalhar e desconstruir alguns traços que comungam com posturas machistas de seus estudantes. Isso é percebido, quanto às relações de sentido, especificamente no que diz respeito à receptividade ao Programa Maria da Penha Vai à Escola e a aplicação da oficina em suas turmas. No tocante as suas falas, percebemos a intencionalidade da discussão das temáticas correlacionadas ao combate à violência, de modo em que associamos às relações de lugar, tendo em vista as posições de fala das professoras enquanto regentes de suas salas de aula.

Você consegue alfabetizar com um texto sobre isso, debate e você alfabetiza. Você trabalha a questão de números de homicídios de mulher e você faz uma tabela e um gráfico... é conseguir contextualizar, trazer pra questão da aprendizagem, né.... (Professora B).

Contudo, em sua fala, a professora B não consegue se desvencilhar da atuação da ideologia machista em sua fala. Assim, ao expor um relato pessoal familiar, identificamos a linha *tênue* entre cuidado e atitudes de cunho machista que apontam para um discurso carregado de sentidos advindos da heteronormatividade compulsória e imposições de limite do corpo feminino

Porque assim, vou falar, vou até trazer um pouco pra minha vida pessoal... tenho uma filha de 19 anos que nunca precisou trabalhar, ela também não precisa ainda, mas ela quis trabalhar. [...] E aí, pro meu marido, não foi tanto... porque como meu marido já lida comigo, ele... o sistema lá em casa é esse de que mulher pode trabalhar, mulher pode estudar, ele tem essa visão. Mas pro meu sogro, que sempre protegeu, o avô, foi o fim do mundo. Ele hoje tava dizendo 'faltam quantos dias pra terminar?'. Por ele, ele dava o dinheiro a ela.

‘Ela vai entrar em ônibus, correr o risco de ser estuprada, não precisa desse dinheiro, vão dar em cima de você.’ E a gente vê no discurso dele machismo, entendeu? De que... pra quê? Você é uma menina e tem que estar dentro de casa. E aí a tia dela, filha dele, irmã do meu marido, disse: ‘eu sei o que eu sofri, minhas amigas todas se formaram e eu não podia fazer meu estágio que é obrigatório, a faculdade não me dava o diploma se eu não fizesse... eu tinha que pegar ônibus... e ele só deixou eu estagiar quando percebeu que eu ia perder todos os anos de estudo da minha faculdade’. Então, ele é dessa geração. (Professora B).

Desse modo, nessa enunciação, ao fazer uma citação do discurso de seu sogro, identificamos a Ideologia anti-feminista do excesso de proteção à mulher atuando. A partir dessa ideologia, depreende-se que ela (mulher) não sabe cuidar de si e que necessita dos cuidados de outrem.

Nesse contexto de uma iminente violência, do risco, da violação, associamos à concepção de que o ato de fala é ao mesmo tempo um ato corporal. A despeito disso, Butler (2021, p. 29) coloca

Como a ameaça é um ato de fala que é ao mesmo tempo um ato corporal, ela já se encontra, em parte, fora de seu próprio controle. Toni Morrison afirma que a mulher cega devolve a ameaça implícita proferida pelas crianças ao se referir às ‘mãos’ de quem segura o pássaro para expor o corpo daquele que fala, enfrentando o ato com um ato que expõe o que é mais inconsciente àqueles que realizam a ameaça, chamando a atenção para a cegueira que motiva o ato de fala das crianças ao questionar o que elas farão, em um sentido corporal, dado o que elas já fizeram, corporalmente, ao falar.

Segundo o Anuário de violência elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), 2022 foi um ano em que cresceram os índices de todas as formas de criminalidade marcadas pela violência de gênero que atingem centenas de milhares de mulheres em todo o país. A Professora B não é apenas professora, mas também é mulher e mãe de outra mulher, o que faz com que ela também tenha receio dos perigos de violência que demarcam e que assombram sua filha pelo simples fato de ser mulher.

Eu tenho esse cuidado com minha filha e claro que tenho medo porque eu vejo a violência contra a mulher, ela é uma menina bonita, então dou as orientações que posso... infelizmente... na rua prenda o cabelo, tente não ser notada, você anda de ônibus, porque eles ficam de olho nas roupas... não deveria ser, mas são... cuidado, não use short curto e já não é mesmo do feitio dela usar, cuidado na roupa que vai trabalhar... porque infelizmente tem esse discurso, né? “Também, olha a roupa que ela estava!” Não deveria existir isso! Mas existe. Mas a gente enquanto mãe tenta proteger como pode, mas também dou as dicas, se se encostar, bote o cotovelo pra trás e dê uma cotovelada! Tudo eu digo, entendeu? Se fizer alguma coisa, grite! Peça socorro que num instante o povo encosta. Eu solto muito ela, preparo ela pra esse mundo que ela tá (Professora B).

Acima, no discurso da Professora B, pudemos identificar, no tocante às relações de sentido, a Ideologia da Beleza Feminina como tentação ao masculino sendo mostrada a partir dos “cuidados” orientados pela mãe à filha. No tocante às relações de lugar, utiliza seu papel de mãe para que seu discurso seja propagado. Ainda no recorte anterior, percebemos também a Ideologia do cuidado e proteção como controle do corpo e circulação feminina quando sugere que a filha deve preferir alguns estilos de roupa, prezando por aqueles que não “chamem” atenção.

Ainda nesse *interim* entre o discurso e o corpo, fazendo, aqui, uma associação à fala da Professora B, Butler (2021, p. 29) afirma

A ideia de que o discurso machuca parece se basear nessa relação inseparável e incongruente entre corpo e fala, mas também, consequentemente, entre fala e seus efeitos. Se o falante dirige seu próprio corpo ao destinatário, então não é apenas o corpo do falante que entra em jogo: é também o corpo do destinatário. Quem fala está apenas falando ou está conduzindo seu corpo em direção ao outro, revelando a vulnerabilidade do corpo do outro ao chamamento? Como ‘instrumento’ de uma retoricidade violenta, o corpo falante excede as palavras ditas e revela o corpo do destinatário, expondo que esse corpo não está mais (ao menos não completamente) sob controle.

Diferentemente das demais professoras, a Professora C, ao falar acerca do feminismo, traz um apanhado histórico acerca do movimento, quando diz

Feminismo? Luta! Acho que luta pela igualdade desde o século XIX, desde as sufragistas... as mulheres não podiam votar...lá no século XIX, depois na década de 60 foram outras lutas que trouxeram as mulheres a essa luta pela igualdade. Por isso que considero o feminismo luta. Feminismo é uma palavra muito forte, até por causa do manifesto que é assustador quando você vai lendo o manifesto... tem partes que assusta porque é misândrico. Tem uma parte misândrica que quer a morte do homem, derrubar o homem, mas hoje em dia o feminismo é entendido como luta de igualdades (Professora C).

Contudo, apesar do reconhecimento histórico do feminismo, o recorte acima, expõe uma Ideologia de Invisibilidade às mulheres trans tendo em vista que a Professora C, ao discorrer acerca do movimento, não cita e nem traz visibilidade às mulheres que não são cis.

Além de apresentar um determinado conhecimento acerca da historicidade do movimento feminista, ela põe em voga uma discussão acerca da interseccionalidade dentro do próprio movimento feminista, quando diz que

Então, a gente sai um pouquinho daquele manifesto primeiro mais radical e a gente cai realmente numa luta de direitos onde a mulher precisa realmente se colocar e o feminismo hoje em dia, ele sai um pouco dessa luta homem-mulher e ele envolve a questão da negra, da mulher de baixa renda... a gente teve aqui no Brasil a luta pela questão do absorvente e é feminismo também. A gente

tem que entender o feminismo enquanto uma luta totalizada, não uma luta só do direito da mulher, o direito do homem, o misandrismo. A gente tem que sair mesmo desse foco, já saímos. Mas infelizmente quando a gente ouve alguns debates, inclusive de youtubers de direita, da direita extrema, quando eles colocam a fala do feminismo, eles estão sempre diminuindo a luta, mas é uma luta histórica, que vem desde o século XIX, são lutas que vem passando por crescimentos. Então, ele sai mais dessa situação de lutar mais contra o machismo, contra o patriarcado, ele vem lutando por outras questões e é super importante que a gente mantenha nossas meninas, nossas mulheres atentas. O feminismo não é somente querer ser igual à condição do homem, tirar o lugar do homem, nem se igualar. É a questão dos direitos mesmo, direitos mínimos. Se a gente pensar numa moradora de rua... ela tá ali sangrando, ela não tem dinheiro pra comer, vai ter dinheiro pra absorvente? Quer dizer, coisas mínimas. Então, a gente precisa educar nossas meninas para o feminismo (Professora C).

Na fala acima, mais uma vez, identificamos no discurso da Professora C, no tocante às relações de sentido, a Ideologia de Invisibilidade às mulheres trans, tendo em vista que só relata um feminismo que abrange apenas mulheres cis. Sendo assim, enquanto local de fala de professora, no tocante às relações de lugar, percebemos a invisibilidade de discursar acerca da população LGBTQI+.

Acerca dos papéis sociais das mulheres, a Professora C apresenta uma ideologia de empoderamento no que tange ao controle do corpo, de modo em que se afirma que independente de como a mulher se vista, ela deve ter sua dignidade respeitada; e da independência financeira, no que diz respeito às conquistas financeiras e pessoais quanto aos trabalhos exercidos pelas mulheres.

O papel da mulher na sociedade é o papel que ela escolher, é o que ela quiser... então a mulher, ela tem o poder de estar onde quiser, como ela quiser, a gente não pode diminuir a mulher... a gente vê muito no instagram... comparando porque a gente saiu disso pra isso, comparando vestimentas, comparando modos de dançar, a gente tem que respeitar a mulher dentro do que ela escolheu ser e fazer. Cada pessoa tem seu valor e a gente não pode pegar... é como Kamala Harris, eu fui ler a biografia dela, uma biografia dela onde ela diz que tudo que ela sabe sobre a cultura da família, ela aprendeu com a mãe. A gente exalta essa mulher negra, mas a gente exalta também Anitta. A menina do Brasil, de classe média baixa que estourou no mundo inteiro fazendo a dança e a gente tem que respeitar a mulher no lugar que ela quer estar. Então, Anitta tá dançando e merece seu respeito, Kamala Harris é vice-presidenta da maior nação e merece seu respeito também. A mulher ocupa o lugar que ela quiser, desde que ela queira estar ali. A mulher é livre, ela precisa ser livre pra isso, pra ocupar todos os lugares. E a gente precisa lutar por isso. Aquela menina que diz “vou ser jogadora de futebol”... você vai ser sim. Mas precisa dar asas para essas meninas voarem (Professora C).

Todavia, diante da ausência discursiva acerca das mulheres trans e no que diz respeito às relações de sentido, identificamos a ideologia da invisibilidade/inexistência dessas mulheres

nesse processo, de modo que a Professora C sequer as menciona em sua fala, igualmente às professoras anteriores. Para Orlandi (2017), considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa, porém, a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito. Vejamos que nesse caso, a materialidade do corpo da sujeita, mulher trans, é inexistente nos recortes discursivos das docentes entrevistadas. Nesse aspecto, fazemos uma associação à fala de Butler (2021, p. 69), quando diz:

Ninguém deveria ser criminalizado pela sua apresentação de gênero, e ninguém deveria ser ameaçado com uma vida precária em virtude do caráter performativo da sua apresentação de gênero. Ainda assim, a reivindicação de que as pessoas precisam ser protegidas contra o assédio e a intimidação, contra a criminalização quando aparecem como qualquer gênero que sejam, não determina de nenhuma maneira se ou como aparecer. [...]. Quando exercemos o direito de ser o gênero que somos ou quando exercemos o direito de nos envolver em práticas sexuais que não causam dano a ninguém, então estamos certamente exercendo certa liberdade.

A Professora C, assim como a Professora B, ressalta uma certa perspectiva de ineficiência das leis no que diz respeito à seguridade das mulheres que são vítimas de violência, assim como reconhece também a reprodução de violência por mulheres, tendo em vista o contexto violento que elas já passaram.

Tem vários, aqui na minha sala da EJA tem duas... que no dia da palestra não aguentaram nem ficar, ficaram nervosas, ficaram saindo da sala. Uma conseguiu se afastar do marido, essa agora tá com uma situação com enfrentamento de juiz porque ele quer ter acesso à criança, à filha, ela não quer... ela certamente sabe porque não quer e a gente vê na fala dela até com as outras... que ela tenta reproduzir uma violência, porque ela já sofreu tanta violência que às vezes ela não entende que tá praticando violência, mas é porque foi tolhida uma vida inteira pelo marido, num casamento ruim. E temos outra que se mantém numa relação onde é humilhada, além das humilhações, ciúmes, tolhimento, ciúme exagerado, ele vem buscar na escola, olhando de cara feia pros amigos da sala, impedindo ela de estudar... bem terrível. E às vezes fica numa situação de limitação porque conselho é dado, mas não sai disso, infelizmente, a gente sabe que até a justiça mesmo não faz muita coisa porque quando o homem escala a lei, a maldade, infelizmente, os índices dizem pra gente que quando eles escolhem, ele não tem medo mais de nada, o homem que opta pela violência, ele não teme mais nada... a não ser se a mulher desaparecer, o que não acontece, né? A lei brasileira ainda não faz a mulher desaparecer da vista desse homem, aí é muito difícil. Pra essas mulheres alunas, a gente só pode orar pra que não aconteça o pior, infelizmente. O histórico de violência, principalmente em Pernambuco, o patriarcado é muito grande, é assustador (Professora C).

Sobre o combate à violência, advindas de questões de gênero como lugares e papéis femininos e masculinos heteronormativos que devem ser quebrados, observa-se, pelo discurso,

que está ideologia se apresenta para essa docente, a partir da realização das oficinas do Programa Maria da Penha Vai à Escola

Participei vários anos, inclusive minha salinha da Escola 3 fez até o comercial do projeto da Prefeitura do Recife. Olha, achei maravilhosa a oficina. Primeiro que muito lúdica. E as meninas do projeto elas vêm e dialogam... tive a experiência no quinto ano e tive a experiência na EJA... a maneira como elas dialogam com a EJA, adultos, é diferença com o quinto ano... a forma lúdica como elas apresentam o trabalho, a própria Maria da Penha, o próprio retratinho da Maria da Penha que usam... é bem interessante, acho bem válido e importante que acontecer em todas as escolas... ter esse calendário e não esperar convite, que já aconteça pra que a gente tenha enfrentamento, um combate realmente. É sempre uma atualização, por mais que a gente diga... ah, já sei tudo sobre a Lei Maria da Penha, não... porque quando elas vêm, elas já trazem coisas novas, já trazem formas de trabalhar novas... lá mesmo no quinto ano elas foram apresentando imagens de bebês vestindo rosa, bebês vestindo azul e menino lavando prato... e já foi colocando alguns estereótipos parecem quebrados ali. E depois elas fizeram um fanzine, que eu não conhecia essa modalidade de gênero, que é um livreto... bem interessante com recortes e as crianças foram montando, depois montamos um teatro e nesse teatro as crianças iam dizendo... eles simulavam a violência e depois aparecia a advogada e ela dizia se era cabível ou não na Maria da Penha, e é interessante porque a construção da Lei ficou muito dinâmica. Por exemplo, teve a violência da mãe que emprestava o cartão pro filho tirar o dinheiro dela e o filho já gastava... aí cabe Lei Maria da Penha? A aluna que era advogada dizia que sim, já explicava qual era. Apresentou dentro do ônibus se cabia violência e foi dito que não porque precisam ser pessoas conhecidas, do ciclo familiar... muito interessante a forma de usar, então a gente tá sempre aprendendo... então, quando ela vem, já vem com novas propostas. Porque tão sempre se renovando, né? Acho muito válido. Aqui na EJA teve outra dinâmica, né? Aqui na EJA ela usou mais os slides, fez a leitura dinâmica, a conversa franca, o olho no olho... tão olho no olho a ponto de inquietar as duas que sofriam e não falavam... elas começaram a se colocar a partir dali, porque tem coisas que só vai falar realmente quando é cutucado. Se não é cutucado, vai passando despercebido, a gente não percebe e aí aquela pessoa já tá trazendo um sofrimento muito grande e com a chegada da lei, vai se conscientizando, né? Na verdade, gostaria realmente que todas as escolas da Prefeitura, não só do Recife, mas todas as escolas, realmente, comessem a investir não só nessa questão do feminismo, mas na questão da violência, do combate à violência, quebrando esse... (Professora C).

Nesse sentido, vale retornarmos à questão da precariedade, discutida por Butler (2021, p. 65)

A precariedade é a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade (na verdade, ela atravessa essas categorias e produz alianças potenciais entre aqueles que não reconhecem que pertencem uns aos outros). [...] Se você aparece com um corpo na rua, você ajuda a fazer a reinvidação que surge desse conjunto plural de corpos, reunidos

e persistindo ali. É claro que isso só pode acontecer se você puder aparecer, se as ruas estiverem acessíveis, e se você não estiver confinado.

A citação acima de Butler nos remete diretamente a uma colocação realizada no 17º anuário brasileiro de violência ao discorrer sobre a importância de se observar e pensar em políticas públicas não apenas para uma parte da população ou apenas um grupo de mulheres, mas para todas em sua diversidade, conforme aponta Fórum Brasileiro De Segurança Pública (2023, p. 145):

Para que uma política de proteção seja realmente capaz de mudar esse cenário, contudo, não basta voltar os olhares apenas para uma parte dessas vítimas. Também as mulheres negras, as moradoras de rua, mulheres trans e travestis, trabalhadoras do sexo, mulheres do campo e da cidade, indígenas e quilombolas: são todas merecedoras do direito a um futuro feliz e seguro, com a efetivação das garantias constitucionalmente previstas, para que possam ser, viver e exercer tudo aquilo que desejarem em suas vidas.

Conforme Louro (2016b), para que uma pedagogia e um currículo *queer* se estabeleçam, faz-se necessário desconstruir o processo pela qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados, tornando evidente a heteronormatividade, criticando o quanto ela reitera normas sociais regulatórias a fim de garantir uma única identidade sexual.

Há uma ideologia da invisibilidade/inexistência acerca da discussão sobre mulheres trans nas falas das professoras. Talvez por não terem estudantes trans em suas classes de aula ou talvez, e também, possivelmente, por haver uma escassez de visibilidade, discussão e reconhecimento dessas mulheres. Neste caso, apenas uma professora citou que houve, em uma de suas formações da rede, um levantamento teórico acerca da população LGBTQI+; ao passo que outra professora demonstrou interesse e reconheceu sua falta de informações acerca da referida temática.

4.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS DISCENTES

Butler (2020) nos diz que a linguagem não se opõe à materialidade e que a materialidade não pode ser reduzida a uma relação de identidade com a linguagem, pois, o processo de significação é material/perfomático. Nesse aspecto, podemos ir compreendendo como os discursos das estudantes podem materialmente significar e fazer sentido em suas vidas, gerando performances.

Ao entendermos como funciona as relações de sentido, partimos do pressuposto do já dito, de um processo discursivo amplo, da relação com outros dizeres. Quanto ao contexto de

violência, pudemos perceber nos discursos das estudantes exemplos que envolviam a violência no seio do lar, próprios ou de outrem.

Abaixo, podemos perceber, quanto às relações de sentido, a ideologia do ciclo da violência iniciando-se no seio familiar, passando a ser repetida/reproduzida. Sobre as relações de força, percebemos que existem os papéis e as funções sociais dos que praticam tal violência e daquelas que são vítimas.

Rapaz, violência... eu acho que assim né a violência começa dentro de casa quando o marido agride a esposa ou quando ele mexe nos próprios filhos dentro de casa. Eu acho que a violência começa dentro de casa quando o marido, o homem começa a bater na mulher ou, às vezes, que nem eu vi na semana passada, o homem separou da mulher e ela não queria mais ele e ele foi na porta dela falar com ela e pediu o celular dela, e aí ele começou a agredir ela e a menininha de cinco anos foi pra cima da mãe defender. Porque você vê uma criança de cinco anos defendendo ali a própria mãe... eu acho que a violência começa dentro de casa. Agora eu acho assim, quando a violência vem, é quando a pessoa vive ali com a mãe e o pai e aquele filho cresce vende aquilo, aí quando casa, vai fazer com a mulher o que o pai fazia com a mãe dele. Entendes? É a mesma coisa de você ter um dinheiro assim e comprar pra um e não comprar pra outro, aí o outro fica o que? Violento. Ele se torna uma criança violenta (Estudante A).

No discurso abaixo identifica-se, quanto às relações de sentido, a ideologia da crítica à violência de gênero, de modo que a estudante reconhece que existe essa tipificação de violência, mas que ela não é correta, necessitando da aplicação das leis do Estado.

[...] violência contra as mulheres é um erro, né professora? Porque hoje em dia a violência contra as mulheres é muito. É muita mulher sendo massacrada pelo marido, namorado, companheiro, é muita. Assim, já que tem a Lei Maria da Penha, que a mulher não se deixe ser levada ao mal trato do homem e nem de ninguém... porque num já tem a Lei, vai atrás da Lei... é isso que quero dizer (Estudante B).

Na seguinte fala da estudante, ao citar uma situação que já viveu num relacionamento, no que tange às relações de sentido, identificamos a ideologia da posse do corpo cônjuge, de modo que o parceiro se sente no direito de cobrar que a parceira tenha relações, mesmo que não tenha vontade. No que diz respeito às relações de força e lugar, o esposo se utiliza de seu papel social para afirmar sua posição e a realizar seu desejo.

[...] eu já passei por isso e, digamos assim, relações sexuais... é violência se você não quer... 'sou seu esposo, você é minha mulher'... isso não existe, eu não posso e não quero hoje. Deixe pra amanhã, deixe pra depois. Eu também já passei por isso... e fora assim, agressão nos meus filhos, minhas filhas... que foi o modo de me separar. E olhe, se eu for contar minha história... (Estudante C).

No discurso abaixo, observa-se também, acerca das relações de sentido, a ideologia da crítica à violência de gênero, onde a estudante reconhece que existe esse tipo de violência, expondo sua ilegalidade.

[...] a violência é espancar, né? Eu acho errado, não acho certo. Conheço a Lei. Conheço assim uma pessoa que pediu protetiva da polícia, a polícia passou muito tempo indo visitar, ver como tá, se o cara tava indo lá ou não... eu acho errado, a mulher não é pra tá sendo violentada pelos homens, né? Eu jamais quero que meu filho encoste a mão numa mulher, na mulher dele... eu só tenho um, mas entendo eu tenho um bucado e eles também não são de estar espancando a mulher deles não... jamais, é muito errado isso. (Estudante D)

No que se refere a essas questões, a enunciação da Estudante E, que segue abaixo, possibilita localizar, no que tange às relações de sentido, a ideologia do medo a afetando por conta desse tipo de violência específico; entendemos aqui o medo de denunciar os crimes sofridos por conta de represálias por parte do denunciado. Ainda nas relações de sentido, identificamos também a ideologia de crítica às leis e ao papel do Estado no que diz respeito à atuação da rede de proteção contra a violência.

[...] aconteceu comigo e eu mesma não tinha coragem de denunciar, aí chegou o ponto do pai da minha filha querer matar ela, deu um murro no rosto dela que inchou e eu quem tirei de cima... aquela coisa... ela deu parte, aí ficou, mandou uma medida... mas é aquela medida que não resolve, né? É como eu sempre digo... você faça de tudo pra nunca chegar numa polícia nem na Restauração... porque ela vem e tem hora que ela dá aquela medida, mas ela não tá 24 horas com você, né? (Estudante E).

A estudante F, no que diz respeito às relações de sentido, apresenta em seu discurso a ideologia do combate à violência de gênero, tendo em vista ressaltar a importância da denúncia nos meios legais, mesmo que seja anônima. Como tal, ela reconhece que essa violência não está apenas no trato físico, mas também no psicológica que pode ser exercida pelo marido, diante de um contexto de relações de força e lugar.

[...] porque os maridos começam logo com o psicológico, né dá mulher... ai vai passando o tempo e daqui a pouco a mulher tá apanhando do marido e falaram assim que se o vizinho ouvir a mulher apanhando, tem que denunciar anônimo... o que eu aprendi foi assim. [...] violência contra as mulheres é esse homens que gostam de bater em mulher, até de agredir as mulheres... errado, porque as mulheres não são sacos de pancada, são seres humanos (Estudante F).

Na fala abaixo, mais uma vez, identificamos, quanto às relações de sentido, a ideologia de crítica à violência de gênero associada à esperança de que as leis de proteção se apliquem.

[...] acho ridículo, se eu pudesse defender, mas infelizmente não posso... só a justiça quem pode... pouca coisa, mas já ouvi falar. Violência verbal? É isso? Acho que isso

não deveria acontecer... essas coisas... Eu... (quando foi perguntado se conhecia alguém que já tinha passado por situação de violência) que eu mesma tenho que me amar... sim, amiga 1, uma colega da turma... ela também passou por umas dificuldades com o esposo e teve que se separar porque ela não aguentava ele... levou maus tratos... (Estudante G).

Acima, pode-se observar algumas citações diretas das estudantes entrevistadas; nelas observamos uma aproximação de suas falas sobre o tema da violência contra as mulheres. Algumas relataram experiências próprias, outras experiências de outras mulheres que conhecem. Todas discordam acerca das atitudes violentas na qual muitas mulheres são vítimas. Nesse aspecto, percebemos críticas às leis do Estado, medo da violência de gênero, assim como relatos de relacionamentos abusivos.

A estudante F, por exemplo, desconhecia a faceta da denúncia anônima, reconhecendo esta como um ponto positivo para as mulheres que são vítimas de violência. A estudante G diz que infelizmente não pode defender mulheres da violência. A estudante E declara que não tinha coragem de denunciar. A estudante D diz não querer que seu filho (homem) bata numa mulher. A estudante C relata que ser obrigada a ter relações sexuais com seu parceiro também é violência e que já passou por isso. A estudante B fala que há muitas mulheres sendo massacradas por entes próximos ou companheiros. A estudante A afirma que a violência começa em casa, quando o marido agride a esposa ou os filhos. A linguagem aqui faz sentido e se materializa nesses corpos, fazendo e atribuindo sentido aos e nos discursos; lugares de falas dessas mulheres que ganham caráter performático em suas vidas, expressando posições.

Neste aspecto, a memória viva, o já dito (Orlandi, 2005) expressa sentidos correntes hoje, ideologicamente marcados pelo combate à violência de gênero. Assim, observa-se nas falas um jogo de paráfrase quanto ao medo de serem ou estarem próximas de vítimas de violência, de modo em que fica nítida uma reiteração, uma reprodução, no tocante às experiências sobre a violência contra a mulher. Todavia, é possível percebermos também uma ressignificação ao passo que essas mesmas mulheres que foram vítimas, ou que conhecem outras mulheres que também foram, deslocam e ressignificam seus discursos, de modo polissêmico, ao romper com o ciclo de violência, entendendo esse movimento enquanto algo errado, ilegal e que não lhes cabe vivenciar. Para Orlandi (2005), o lugar, a partir do qual fala o sujeito, é constitutivo do que ele diz.

Ainda conforme Orlandi (2005), todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. A estudante E relata situações de violência pelas quais já vivenciou, as marcas que ficaram e que não espera que algo semelhante aconteça com

outras mulheres, de modo que percebemos uma ideologia do medo, ideologia do combate à violência e ideologia da alteridade.

Acho ridículo, se eu pudesse defender, mas infelizmente não posso... só a justiça quem pode... pouca coisa, mas já ouvi falar. Violência verbal? É isso? Acho que isso não deveria acontecer... essas coisas... eu (quando foi perguntado se conhecia alguém que já tinha passado por situação de violência)... que eu mesma tenho que me amar... sim, amiga 1, uma colega da turma... ela também passou por umas dificuldades com o esposo e teve que se separar porque ela não aguentava ele... levou maus tratos... [...] até citei também que já tinha passado por isso. Naquele tempo não era tão como é hoje, né? Mas graças a Deus... passei e fiquei com trauma... de não querer mais se aproximar de ninguém, a gente acha que... fica com aquele medo... a gente tem medo que vai que... eu penso assim: sei lá o coração dos outros, tô tão sossegada no meu cantinho. Hoje a menina disse ‘tu é nova, bonita, toda durinha’, mas eu fico pensando... tirar minha paz, né? [...] quer dizer... a gente vive num mundo hoje que os homens não querem respeitar as crianças, não querem respeitar as mulheres, não querem respeitar nada... tá uma coisa tão séria que a gente nem sabe mais o que fazer... eu com minha filha, com você, tenho orado tanto por vocês, cada um professor... um trabalhador... porque... a função da minha filha... e quando oro, não oro só por minha filha... oro por tudo... você não sabe mais quem é quem... as crianças, os filhos, você tá lidando o dia todinho com as crianças que têm uma família e de repente você vê... eu digo: Jesus, tem misericórdia, dá livramento a essas professoras, esses professores... (Estudante E).

Conforme Orlandi (2017), não podemos ter certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos. Diante disso, a estudante E, num tom aliviado, diz “eu tô livre!”. Se não houvesse o contexto, poderíamos pensar, como uma das hipóteses, na ausência da prisão carcerária. Mas, sabendo o contexto, talvez possamos pensar ainda na mesma perspectiva: ausência da prisão de um relacionamento abusivo e violento, pois, só após a morte do seu ex-cônjuge que ela pode se sentir livre, já que antes, por mais que ele não fosse mais o seu cônjuge, ainda procurava meios para atingir a ela com violência.

Butler (2018) aponta que a vulnerabilidade fica evidente, não importa se nos sentimos particularmente vulneráveis no momento, haja vista que para ela, algumas vezes andar é um ato arriscado – andar sozinho à noite, se você é uma mulher, cis ou trans – ou se reunir, ainda que a violência policial possa estar esperando.

Para Orlandi (2005), no tocante às relações de lugar, as palavras significam diferente a partir do lugar em que se fala. Exemplo: quando uma professora fala e quando uma estudante fala, os significados serão divergentes tendo em vista os seus lugares. Quando relacionado ao assunto da proteção das mulheres pelas leis, as professoras apresentaram preocupação com suas estudantes. Já as estudantes falaram a partir de um lugar em que essa vulnerabilidade, no tocante

à eficácia das leis de proteção para mulheres vítimas e possíveis vítimas de violência, era mais próxima, mais tangível, infelizmente. Nessa perspectiva, reitera-se, identificamos a ideologia do medo atuando, no sentido de sofrer represálias ao denunciar, de serem vítimas de violência e de saberem de outras mulheres que podem ser vítimas dessa violência de gênero também.

Eu acho que é isso e a gente só vê hoje em dia isso, né? Dentro de casa como na rua também. Rapaz, na minha mente vem assim né... sei lá... se a sociedade tem tantos policiais, né isso? Eu acho que a gente, mulheres, deveria ser mais protegida, né? Tanto na rua quanto dentro de casa. Hoje em dia tá muito difícil você ter a proteção de um policial, porque quando você bota aqueles negócios ali, ah vou fazer uma medida protetiva... você nunca chega. Entendesse? Eu mesma, desse rapaz que eu morava com ele, a gente separou em 2019, eu já sofri até agressão dele e ele foi até preso pela Lei Maria da Penha porque ele socou meu olho. Do nada (Estudante A).

[...] tem muitas que não veem, ai ficam aguentando a vida inteira, né? E tem muita que vê, sabe da vida e se sai. Sair com vida é muito melhor do que sair morta (Estudante D).

[...] eu penso muito nisso, ai eu disse: se fosse naquele tempo... não tinha esclarecimento... ai eu fiquei levando, levando, como se diz... no banho Maria, né? Quando estourou sofri muito, sofri, viu? Que hoje tenho trauma, passar em psicólogo, pra estudar, é muita dificuldade... tudo isso sobre a mente da gente... ai quer dizer... isso tudo me acarretou... (Estudante E).

[...] algumas coisas que aconteceram comigo e aconteceu com ela... ela disse que teve que se separar por isso... porque nem tudo ela aguentava... ela não aguentou e se separou e eu não posso me separar, pois tenho... sou evangélica e ele tem cargo na igreja, então vai ficar assim... tenho cinco filhos...como se diz... ele é uma pessoa conhecida na área evangélica, enfim... ai fica meio... vai virar um escândalo, né? E sei lá... alguns podem ficar contra mim, outros não... (Estudante G).

As estudantes relatam que não conheciam alguns direitos e proteções que são destinados às mulheres, vítimas de violência, além de não poderem separar-se por questões sociais que, inclusive, envolvem ideologias religiosas, como por exemplo, quando a Estudante G diz que por ser evangélica e por seu marido ter cargo na igreja, ela não poderia se separar para não causar um escândalo, mesmo ela já tendo passado por situações de violência provocadas pelo marido.

Partindo do pressuposto que o movimento feminista surge como uma ideologia de combate ao machismo, percebemos que algumas estudantes demonstraram desconhecê-lo

Feminismo? Essa palavra é quando você [indistinto] o canto da pessoa? É não, né? (Estudante A).

Feminismo... é homem masculino? Acho que é isso. Errado, né? (Estudante B).

Feminismo? Digamos assim... feminino e masculino (Estudante C).

Feminismo... pode ser um menino que vira menina ou uma menina que vira menino? Pode ser essas coisas? (ri bastante) Não sei não, visse? (Estudante D).

Feminismo? Já ouvi falar bem pouquinho, eu não tenho muito interesse pois eu sou um pouco... eu tô começando a estudar agora e algumas coisas eu não sei (Estudante G).

Bem, pudemos perceber acima que esse desconhecimento acerca dos movimentos feministas aponta para uma Ideologia da invisibilidade do feminismo enquanto movimento social, tendo em vista que nenhuma das estudantes conseguiram atribuir um sentido ou significado mais aproximado ao conceito de feminismo.

Acerca da contribuição do Programa Maria da Penha Vai à Escola para as estudantes, pudemos perceber que elas descobriram mecanismos legais que podem apoiar a elas e a outras mulheres que elas conheçam e que estejam passando por situação de violência

Participei, mas muitas coisas a gente esquece porque faz tempo, né? Agora não lembro, visse? Mas achei bonito assim, pelo apoio às mulheres, né? Eu acho muito bonito. E a gente precisa, né? De apoio (Estudante A).

A gente recebeu até um diplomazinho. Olha, eu... quer dizer... meu ajudou bastante... porque é muito bom eu saber por uma coisa que eu ouvi foi o trabalho dela e, digamos assim, o que deve ser feito, como seu trabalho e o que você faz... foi o que escutei delas (Estudante B).

Participei aqui na escola, eu gostei, foi ótimo. Ensinando mais a mulher a viver, né? Sair debaixo de levar pau dos homens, né? Eu mesma nunca levei pau de homem não, mas eu... tem gente que leva, né? Até hoje tem mulher que apanha, né? Vive debaixo... levando pau. Por isso que isso não existe hoje, né? Essa Lei Maria da Penha pra defender as mulheres e também tem muita mulher morrendo, né? (Estudante D).

Participei, foi um esclarecimento que já passei por isso, né? Que ela veio aqui... que a gente tem que manter pulso firme e não ter medo, chegar a um ponto... (Estudante E).

Participei. Falou assim... que as mulheres casadas se sofrerem agressão física, psicológica ou moral... acho que são 7 coisas que ela falou... a mulher, ela tem que arrumar uma maneira pra se defender, né? (Estudante F).

Participei. Eu achei bom, interessante... falou muito pra nos alertar mais e... sei lá... gostei. Contribui sim, muito... o que eu aprendi pois eu não sabia de tudo que ela falou, só algumas coisas (Estudante G).

Como pode-se observar, em todas as falas acima localizamos a presença da ideologia de valorização da oficina do Programa Maria da Penha Vai à Escola, pois todas as estudantes

demonstraram satisfação em participar desta, destacando se sentiram valorizadas ao receber orientações para os casos de violência de gênero, assim como também conhecer um pouco mais sobre as redes de apoio. No que diz respeito às relações de força, foi possível perceber a aplicação da política combate à violência de gênero através da oficina, esta realizada de maneira institucionalizada.

Mais adiante, pudemos perceber a ideologia do empoderamento feminino, no que diz respeito às relações de sentido, ao discursarem acerca do papel da mulher na sociedade atualmente, ou seja, um empoderamento vinculado à independência feminina e não atrelada ao companheiro. Todavia, ainda no que diz respeito às relações de sentido, identificamos também a ideologia da invisibilidade da mulher trans, tendo em vista que estas não são postas em evidência nos recortes discursivos abaixo.

Não, a mulher tem que fazer, né? E eu acho muito bonito, visse? Eu digo as meninas: eu queria naquele tempo ter estudado bastante pra hoje eu ser alguém na vida, né? Mas eu acho muito bonito. E quer ver uma pessoa que eu admiro muito? É a Delegada Gleide Ângelo. Oxe, eu ainda vou conhecer ela um dia (Estudante A).

Digamos assim, a mulher tem os mesmo direito que os homens, certo... porque ela tá assumindo também cargo em empresa... você vê aí ministras, deputadas, que antes era tudo homens... e tá abrindo as portas muito boa pra nós mulheres, mas as pessoas às vezes, a maioria das pessoas não tem conhecimento e às vezes abusa... de poder e de autoridade (Estudante C).

O papel da mulher na vida é tudo... hoje em dia ela pode fazer tudo, pode trabalhar... antigamente eu não trabalhava, só vivia em casa. Mas hoje quem estuda e sabe a leitura, vai trabalhar, pode fazer as coisas que ela quiser e eu também, né? Posso fazer o que eu quiser, sou independente (Estudante D).

A mulher... antigamente era aquela mulher que só era da casa, né? Do fogão, de cuidar de crianças, essas coisas e eu já passei por isso... mas a mulher, ela pode ir aonde ela quiser: pode ser motorista, piloto, policial, pode ser professora como nós vemos e pode ser dona de casa e trabalhar também, né? Eu acho que a mulher hoje evoluiu muito. Essas coisas... não tem diferença... 'a mulher não pode', a mulher pode! Ela pode mandar no homem e vice-versa. Hoje em dia tem mulher que é empreiteira, que toma conta de firma e manda nos homens... graças a Deus que evoluiu pro melhor, né? (Estudante E).

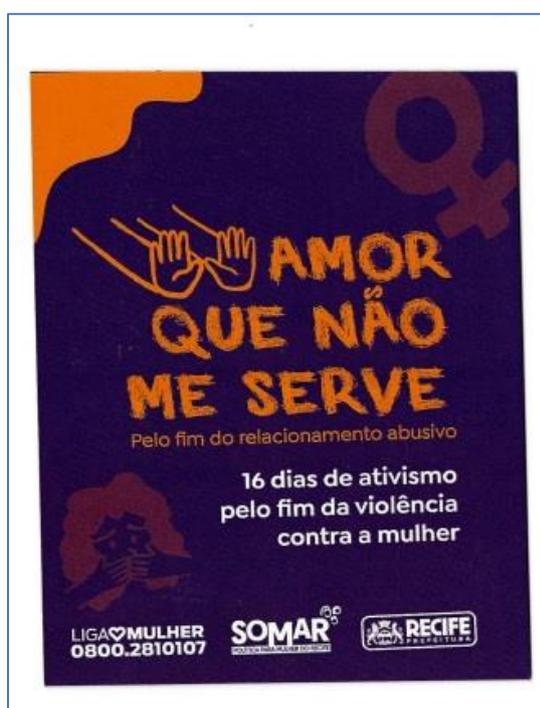
A mulher na sociedade é muito importante, porque... eu acho assim... se não fossem as mulheres, as coisas... acho que a mulher tem que ser bem... tem que se esforçar pra estudar, pra ser alguém, pra poder ela conseguir o alvo dela... pra ela ser independente... a mulher tem que ser assim (Estudante F).

O papel... trabalhar e ter todo os direitos que o homem tem. Os direitos iguais, né? (Estudante G).

4.3 ANÁLISE DOS MATERIAIS DISTRIBUÍDOS

Durante as oficinas do Programa Maria da Penha Vai à Escola, alguns materiais são disponibilizados para todos os estudantes e docentes que estão presentes. Sendo assim, além da realização da oficina, um material físico fica com os docentes, que podem, inclusive, compartilhar com familiares e outros. Para Orlandi (2005), no tocante às relações discursivas, as imagens constituem diferentes posições, de modo em que a posição discursiva é produzida pelas formações imaginárias. Segundo a autora, o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Sendo assim, abaixo algumas imagens dos materiais distribuídos

Figura 4 - Ímã de geladeira



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

A figura acima foi disponibilizada para os participantes, tanto em formato de adesivo para que possam colar em alguns objetos, quanto em formato de ímã de geladeira. Esse material disponibilizado se utiliza tanto de texto escrito como de imagens que buscam conscientizar as mulheres do *amor que não me serve, pelo fim do relacionamento abusivo*. Alguns elementos textuais e imagéticos conseguem apontar para uma ideologia do combate à violência contra a mulher, ao passo em que as imagens mostram duas mãos que, possivelmente empurram, de modo em que podemos entender que, num sentido figurado essas mãos empurram esse amor que não serve; assim como a figura de uma mulher, com as mãos na boca, sendo calada, possa

caminhar para o fim de um ciclo de um relacionamento abusivo. Dessa forma, nessa imagem, é possível assimilarmos as três relações de poder imbricadas, onde percebemos: a ideologia do combate à violência pelo programa, o lugar onde as mulheres que são vítimas de violência estão e as tensões que ocorrem dentro dessas mais diversas relações.

Abaixo, temos um certificado que é conferido aos discentes e docentes que participam das oficinas. Tal feito confere aos estudantes, principalmente, um sentimento de pertencimento, acolhimento e conhecimento quanto às questões elencadas durante as atividades realizadas. Possui valor simbólico, imprime significado àqueles que recebe, especialmente aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

É possível identificarmos nesse certificado a ideologia da formação de combate à violência contra a mulher e já na própria produção do certificado, observamos relações de força à medida que há um *status* conferido ao documento físico. Sobre as relações de sentido, a ideologia do empoderamento do conhecimento o envolve, de modo que aquele/aquela que o recebe se vê no lugar de fala de multiplicador dos conhecimentos que foram adquiridos naquele momento.

Figura 5 - Certificado conferido aos participantes da oficina



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

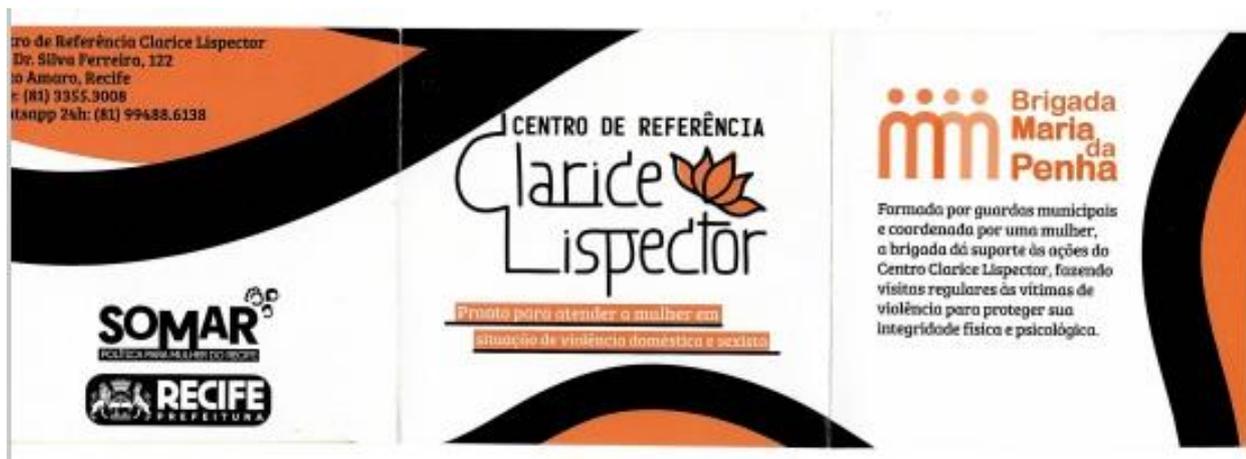
Assim, nas imagens abaixo, identificamos, mais uma vez, uma ideologia de enfrentamento à violência, tendo em vista que citam um projeto específico para o grupo feminino (Projeto Recife: cidade das mulheres), além de telefone para que possam tirar dúvidas e local específico para atender mulheres em situações de vulnerabilidade (Centro de Referência Clarice Lispector). De certa forma, percebemos, também imbricada, as relações de força, de modo em que se busca alcançar essa consciência entre as mulheres no tocante às violências que elas podem já ter vivenciado ou conhecer alguém que vivencie. Deixar esse material disponibilizado nas escolas é também uma atividade muito interessante para que elas possam deixar disponíveis em painéis visíveis à comunidade escolar ou em balcões em que, rotineiramente, familiares e estudantes tenham acesso, assumindo o que, para Orlandi (2005) se denomina de objetos simbólicos produzindo efeitos e sentidos.

Figura 6 - Projeto Recife: Cidade das mulheres



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

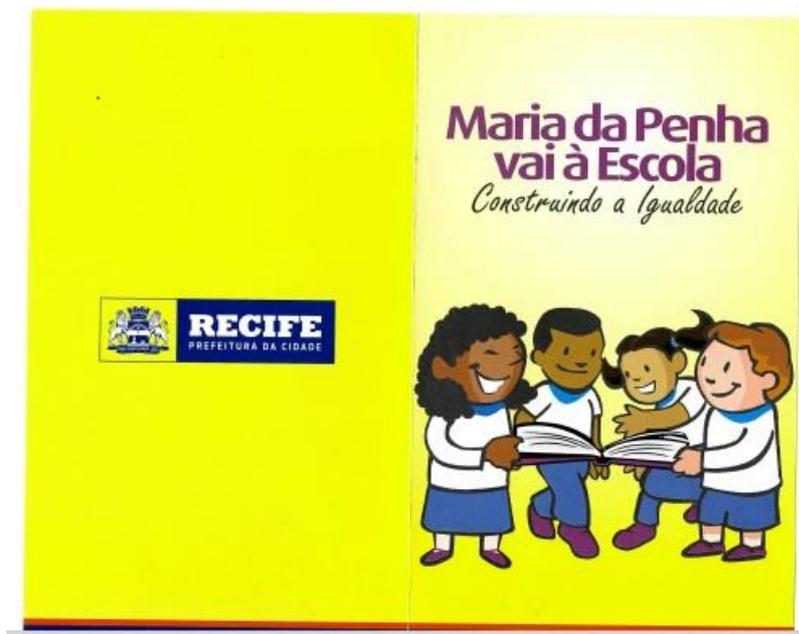
Figura 7 - Folder Centro Clarice Lispector



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

Um dos materiais que também são disponibilizados é o Livreto *Maria da Penha Vai à Escola*, cuja finalidade é mostrar como funciona o programa e qual seu cronograma no ano em que teve início na rede. Para Orlandi (2017), não temos controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos. Desse modo, podemos pensar nesse livreto enquanto local de condições de produções discursivas, de modo que os sentidos e as ideologias possam ser atribuídos de modos diferentes a partir dos sujeitos leitores, o que demonstra, através das relações de força e lugar, o viés político de combate à violência nos espaços públicos escolares, de forma que as informações possam ser multiplicadas, despertando o interesse de outros espaços públicos.

Figura 8 - Livreto Maria da Penha Vai à Escola parte 1



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

Figura 9 - Livreto Maria da Penha Vai à Escola parte 2

Maria da Penha vai à Escola

Construindo a Igualdade

Meninas e meninos, da creche ao Ensino Fundamental, levam para o ambiente escolar variadas formas de aprendizado sobre cultura e valores que, em muitos casos, estigmatizam as pessoas por sua condição de gênero, classe, raça/ethnia, orientação sexual e deficiência.

Sabemos que a escola é um espaço privilegiado para a troca de saberes, construção de conhecimentos, valores, atitudes e desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes de diferentes identidades, vivências e convivências.

Assim sendo, a Secretaria da Mulher do Recife realiza, em parceria com a Secretaria de Educação do município, uma ação político-pedagógica de enfrentamento a um conjunto de preconceitos, contribuindo dessa forma para construir a igualdade de gênero entre meninas e meninos.

Maria da Penha vai à Escola é, portanto, uma ação permanente que envolve a comunidade escolar com valorização da diferença e construção da igualdade.

Objetivo
Construir um ambiente na escola onde meninas e meninos de diferentes identidades valorizem as diferenças e construam a igualdade.

Público
Comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino do Recife

Metodologia
As ações da "Maria da Penha vai à Escola" têm abordagem voltada para o enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres e dos preconceitos contra raça, orientação sexual e pessoas com deficiência.

Com as crianças serão desenvolvidas oficinas lúdico-pedagógicas, de forma que as informações e aprendizados sejam melhor assimilados, proporcionando relações mais iguais e respeitadas.

Com o professorado, a gestão escolar e o pessoal de apoio, o trabalho de interação e troca de saberes serão efetuados em oficinas temáticas, circuitos de diálogo e reuniões avaliativas.

Os responsáveis pelas crianças, mãe, pai, parentes, tutores e tutoras participarão de eventos formativos em momentos distintos como: reuniões para receber os resultados das oficinas com as crianças e encontros temáticos com convidadas e convidados de variadas formações.

Um espaço de oficinas lúdico-pedagógicas para:
Teatro Infantil
Contação de História
Comunicação
Mamulengo

Cronograma de Execução 2014
1º Ano - 67 escolas
Etapa 1 - 36 escolas
Etapa 2 - 31 escolas

Parcerias
Secretarias municipais de Educação, Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, Comunicação, Saúde, Segurança Urbana, Unicef e organizações não governamentais.

Prestione Esc para sair da tela inteira

Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

O *Coquetel Passatempos*, outro material interessante elaborado pela Secretaria da Mulher, acerca do Programa Vai à Escola expõe uma jovem negra na capa, que também está

presente na, então, logomarca do referido programa. Na imagem, também é possível percebermos a presença de telefones e endereços de órgãos e demais locais que podem auxiliar às mulheres em situações de vulnerabilidade no tocante às questões de gênero, e, especificamente em situações de violência. Desse modo, percebemos as relações de força sendo estabelecidas através desses contatos institucionais, de modo que órgãos públicos, nesse caso específico de apoio às mulheres, são materializados, através desses contatos, para que elas possam buscar apoio em situações de vulnerabilidade ou violência.

Figura 10 - Coquetel Passatempos 1



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

Adiante, temos as primeiras páginas, onde há uma apresentação e em seguida uma atividade de caça-palavra. No pequeno texto intitulado *Somos todos e todas iguais* percebemos, de maneira articulada, as relações de força, sentido e lugar. Nesse aspecto, quanto às relações de força, o poder institucionalizado da Secretaria da Mulher quanto à rede de apoio disponibilizada às mulheres; quanto às relações de sentido, percebemos a presença do

significado de escola cidadã que o texto preza no tocante à construção da cidadania e troca de conhecimentos; quanto às relações de lugar, é possível perceber quando o texto estabelece a educação enquanto um “lugar” que permite que violências possam ser evitadas, ao passo que se respeitem as diferenças.

Mesmo sendo um texto pequeno, a ideologia de combate à violência contra a mulher e a ideologia de alteridade atuam aqui, tendo como foco inicial uma discussão acerca da cidadania dentro do espaço social e institucionalizado escolar. Para Laraia (2015), ver o mundo através de sua cultura tem como consequência considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Nesse processo, no tocante às relações de poder e sentido há uma proximidade entre a ideologia da alteridade e a do combate à violência contra a mulher.

No caça-palavra, percebemos a utilização de palavras atreladas à discussão temática racial e de gênero, de modo que as relações de força ficam nítidas quanto aos poderes que são atribuídos e aos papéis sociais abordados no texto, assim como também percebemos as relações de lugar, ou seja, os lugares que são ocupados por esses corpos citados. Igualmente, localizamos as relações dos sentidos, através da ideologia da alteridade que é possível constatar.

Figura 11 - Coquetel Passatempos 2

2 APRESENTAÇÃO



SOMOS TODOS E TODAS IGUAIS

Você sabe que a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania e troca de conhecimentos. É dentro deste ambiente que nos desenvolvermos e aprendemos a conviver com todos e todas. Além disso, por meio da educação, podemos evitar manifestações de violência e construir uma sociedade em que pessoas de diversas identidades valorizem as diferenças.

Nas páginas a seguir, você vai conhecer ações que a Secretaria da Mulher do Recife realiza, em parceria com a Secretaria de Educação do município, para enfrentar preconceitos e promover a igualdade entre meninas e meninos.

Vamos começar?

CAÇA-PALAVRA

Procure e marque, no diagrama de letras, as palavras em destaque no texto.

IGUALDADE ENTRE MENINAS E MENINOS

Maia é uma menina consciente do seu VALOR. Ela defende a IGUALDADE de DIREITOS entre meninas e meninos, combate o RACISMO, a violência doméstica e acredita que todos são iguais, independentemente do sexo, da cor da PELE e da RELIGIÃO.

Na escola, Maia BRINCA com todos e de todas as formas: de BONECA, pega-pega, joga BOLA... e todos a respeitam porque sabem da sua luta por direitos IGUAIS para MENINAS e MENINOS. Maia é um exemplo a ser seguido!



Q	Ô	Ç	J	Ç	J	W	X	P	A	X	V	I	K	X	L	L	R	B	E
F	B	T	N	D	I	R	E	I	T	O	S	Q	A	R	Q	K	W	O	J
O	G	R	M	S	M	R	J	H	L	F	P	T	R	A	M	Ã	Ç	L	Q
X	E	V	I	H	Ã	B	L	Q	I	A	I	G	P	A	A	N	E	A	B
M	V	G	G	N	U	E	Q	M	V	B	A	G	A	E	C	X	W	J	K
B	L	X	E	M	C	E	P	F	E	O	K	W	U	X	L	I	J	X	Q
F	E	Ã	G	P	Z	A	Q	P	H	N	A	S	Q	A	D	Ã	S	K	V
F	Z	E	Ç	B	V	Ç	K	H	W	E	I	Y	N	N	L	W	Ç	M	S
Ç	R	E	L	I	G	I	Ã	O	I	C	L	N	V	U	H	D	R	Ô	O
O	W	Ô	Ã	P	Y	Ô	E	Ô	J	A	R	Y	O	U	Z	A	A	P	L
U	B	I	W	K	L	W	Y	U	S	U	U	R	K	S	I	X	Z	D	Z
I	Q	D	E	I	W	W	N	U	R	V	U	S	E	K	Ã	Q	X	J	E
Ô	L	P	E	L	E	H	E	O	R	I	G	U	A	I	S	X	P		
L	P	A	P	Y	T	J	L	L	E	N	Q	G	R	W	V	I	I	W	B
P	A	A	I	X	Z	A	X	Ç	H	I	L	J	E	M	W	Y	Ã	G	B
O	H	Ã	A	B	V	E	A	L	N	T	M	E	N	I	N	A	S	H	E

Figura 13 - Coquetel Passatempos 4

6 + CAÇA-PALAVRA

Procure e marque, no diagrama de letras, as palavras em destaque no texto.

MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA

As CRIANÇAS e os JOVENS de hoje serão PAIS e MÃES no FUTURO, por isso é fundamental que a prevenção da VIOLÊNCIA comece desde cedo. "Maria da Penha vai à Escola - Construindo a IGUALDADE entre meninos e meninas" é uma ação permanente que envolve a comunidade ESCOLAR com a valorização da DIFERENÇA e a construção da igualdade. A AÇÃO tem como objetivo proporcionar uma REFLEXÃO de forma INTERATIVA, com linguagem simples, sobre a Lei Maria da Penha, a rede de proteção e DEFESA da mulher, os tipos de violência e suas possíveis CONSEQUÊNCIAS.



T I H A C R I A N Ç A S D G A Ç Ã O G X
D I R S O C O N S E Q U E N C I A S R
F S I R E M C I L R V Y O U A I I T N T
T H F I S E F N T E L I N F A I S R J H
F O E C C T M T R F D Y O N G C U L O Ç
U S R S O D L E M E H A A L B T H I V U
T T E H L E L R T T F R D L E B D O E P
U E N E A F R A S H T L I L A N R E N C
R R Ç E R E E T E I H I E A T C N S V
O W A A F S H I T C W R I X M U T I R B
A H L O D A I V I S P N T F A L G S A N
I M Ã E S I A I M M W I U E D A I H S

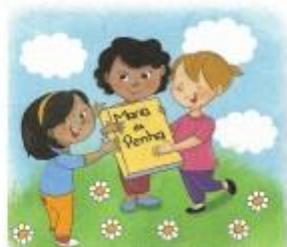
7 JOGO DOS ERROS

O QUE É VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER?

A violência contra a mulher é qualquer ato violento que produza dano ou sofrimento físico, sexual, psicológico, moral ou patrimonial, incluindo ameaças, intimidação ou privação arbitrária da liberdade da mulher por sua condição de gênero.



Procure e marque as SETE diferenças entre as imagens.



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

Figura 14 - Coquetel Passatempos 5

8 SIGA AS LINHAS

LIGA MULHER

Como você viu, o Centro de Referência Clarice Lispector acolhe e orienta mulheres em situação de violência doméstica familiar e/ou social. Entre os serviços oferecidos está o Liga Mulher 0800 281 0107, que funciona de segunda a sexta das 7h às 19h.

Ligue as sílabas aos espaços em branco e descubra quais questões podem ser levadas ao Liga Mulher pelas mulheres do Recife e a população em geral.

NÚN CIA DE CLA ÇÃO RE MA
GES TÃO SU LO GIO E
RI TA ÇÃO O EN

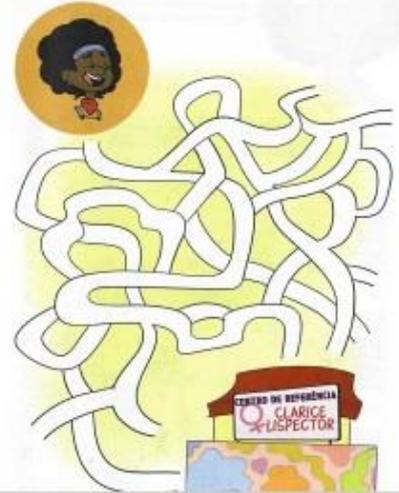


9 LABIRINTO

PORTAS ABERTAS

Para ser atendida no Centro de Referência Clarice Lispector não precisa ter feito Boletim de Ocorrência. O endereço é Rua Bernardo Guimarães, 470, Boa Vista, Recife, e o telefone é (81) 3355 3010.

Percorra o labirinto e leve a jovem ao nosso espaço.



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

Figura 15 - Coquetel Passatempos 6

10 DIRETA TEMÁTICA

FORMAS DE AGRESSÃO



Como você viu, a violência contra a mulher não está ligada a raça, classe social, religião ou qualquer outra condição. Há diversas classificações desta violência, seus diferentes tipos e exemplos de como podem acontecer.

Resolva a direta e, nas casas em destaque, surtição as diferentes tipos de agressão.

Problemas (Lombada) Suroeste 20° 20'	1	Ameaça, ameaças ou intimidação (1) Suroeste 20° 20'	2	Sociedade (Luz) Sudoeste 20° 20'	3	Mulheres (Luz) Sudoeste 20° 20'	4	Relatório (Luz) Sudoeste 20° 20'
2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35	36	37
38	39	40	41	42	43	44	45	46
47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70	71	72	73
74	75	76	77	78	79	80	81	82
83	84	85	86	87	88	89	90	91
92	93	94	95	96	97	98	99	100

EMBARALHADAS

O CENTRO DE REFERÊNCIA CLARICE LISPECTOR

O Centro de Referência Clarice Lispector é um serviço especializado no atendimento à mulher em situação de violência doméstica, familiar e/ou sexista, coordenado pela Secretária da Mulher do Recife. Alguns de seus objetivos são promover a autonomia da mulher e contribuir para o resgate de sua cidadania.

Desembaralhe as sílabas e descubra outra finalidade do nosso projeto.



PE LÊN ÇÃO
O VI
SU RA
CIA
DA

Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

Figura 16 - Coquetel Passatempos 7

12 CAÇA-PALAVRA

Procure e marque, no diagrama de letras, as palavras em destaque no texto.

NOSSOS SERVIÇOS

Confira os serviços oferecidos pelo Centro de Referência Clarice Lispector:

- DISQUE ORIENTAÇÃO.
- ESCUTA e acolhimento INDIVIDUAL.
- Atendimento e acompanhamento JURÍDICO, psicológico e SOCIAL.
- TREINAMENTO para gestoras(as) e **PROFISSIONAIS** dos serviços da REDE de PROTEÇÃO às Mulheres em SITUAÇÃO de Violência.
- Formação de grupos terapêuticos e de cidadania.
- Atividades LÚDICAS com CRIANÇAS e ADOLESCENTES.
- Ações de PREVENÇÃO em grandes EVENTOS.
- Ações nas COMUNIDADES do Recife.

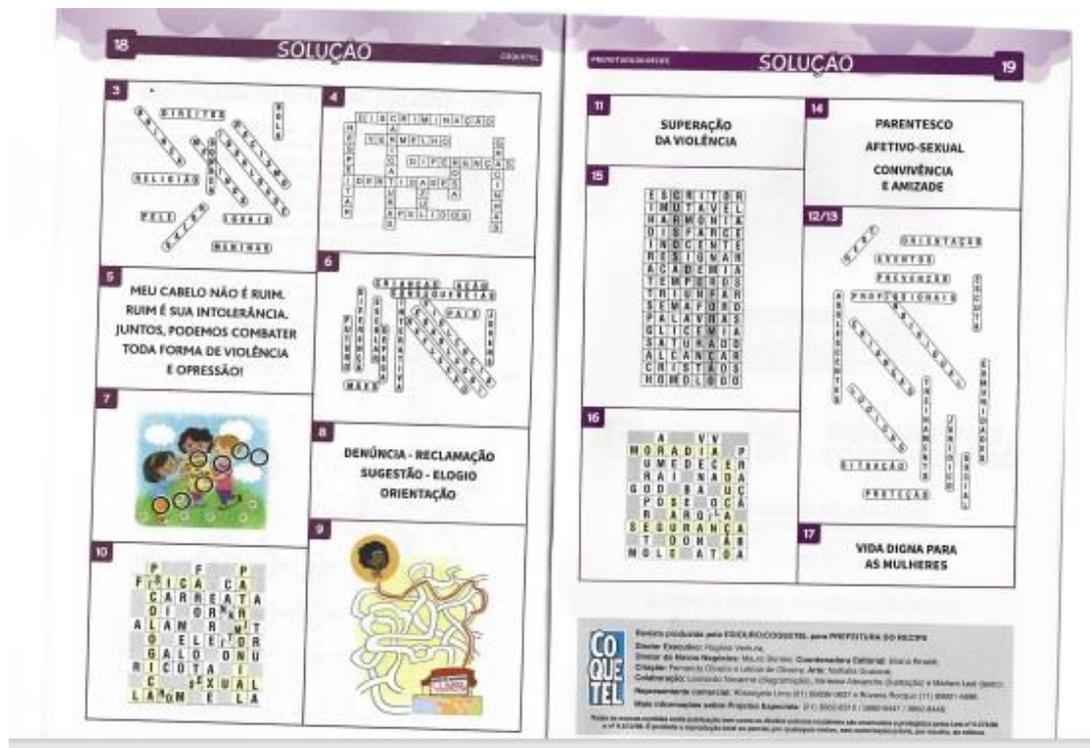


CAÇA-PALAVRA

W	E	W	B	N	E	R	O	H	D	P	Z	P	W	R	R	S	A	H	O	
S	U	H	T	D	Q	J	K	A	O	R	I	E	N	T	A	Ç	A	D	E	
E	O	Z	E	N	A	U	I	Ó	Ç	E	O	L	W	P	E	P	A	O	V	
T	A	R	A	E	Y	E	V	E	N	T	O	S	G	I	J	K	S	J	V	
D	I	J	Y	Z	Á	Q	L	Ó	R	K	U	Y	O	O	H	W	D	E	F	
E	A	Á	B	I	E	P	R	E	V	E	N	Ç	A	O	R	K	L	E	B	
I	T	Ô	W	G	G	A	P	B	Z	Ç	E	W	O	G	W	S	D	S	M	
W	A	A	P	P	R	O	F	I	S	S	I	O	N	A	I	S	Ç	B	C	S
Ç	D	W	J	T	M	L	B	N	M	Ç	G	R	T	G	R	E	E	U	W	
L	O	O	K	K	T	Z	L	H	D	I	I	U	W	I	L	N	H	T	W	
B	L	N	C	O	G	T	I	R	Ó	I	D	G	D	S	P	E	V	A	T	
Ô	E	L	R	A	M	V	A	Ç	T	V	F	Q	A	O	Y	P	W	F		
Â	S	Ó	Z	M	I	K	O	R	A	X	A	I	W	X	Ó	V	O	A	O	
F	C	A	P	U	K	A	B	S	M	N	O	H	D	W	Y	H	G	E	Z	
S	E	B	Â	N	S	A	N	A	W	F	P	J	J	U	A	N	F	X	C	
K	N	D	K	E	D	E	F	Ç	E	E	Ô	E	M	X	A	Á	J	A	O	
Y	T	H	Y	M	Z	A	E	A	D	R	T	V	W	Á	L	Ó	P	M		
O	E	U	L	K	B	A	Ç	O	A	S	K	R	A	W	T	A	T	Y	U	
W	S	V	Y	Ü	L	K	A	R	W	T	V	E	S	I	U	V	W	Q	N	
O	Á	Z	N	O	D	B	A	H	T	S	Ó	I	F	Y	P	Á	V	O	I	
P	S	D	X	S	D	I	H	H	A	A	H	N	Ç	T	J	Ç	S	J	D	
J	W	A	Z	E	E	Y	C	G	Ç	P	F	A	P	L	U	N	N	T	A	
Q	U	E	H	R	X	A	D	A	S	R	Z	M	O	B	R	G	X	E	D	
H	N	U	L	B	P	J	M	H	S	W	Y	E	J	X	I	X	W	I	E	
N	G	X	H	W	N	T	Ç	W	J	E	O	N	T	X	D	F	S	X	S	
S	S	S	I	T	U	A	Ç	Á	O	J	Y	T	H	X	I	N	O	G	X	
Ô	B	J	V	L	O	V	X	T	B	B	X	O	H	E	C	O	C	F	E	
K	H	S	Q	V	L	A	E	A	K	Q	X	V	Ç	E	O	H	I	W	A	
F	W	P	W	G	P	R	O	T	E	Ç	Á	O	Q	L	A	E	A	I	Ô	
Ô	H	V	Y	G	F	H	J	A	Q	S	R	O	U	I	W	L	L	I	L	

Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

Figura 19 - Coquetel Passatempos 10



Fonte: Programa Maria da Penha Vai à Escola (Recife, s.d.).

Percebemos, nesse coquetel, algumas ideologias como as: institucional, da alteridade e de combate à violência contra a mulher. Butler (2016) afirma que a luta contra a violência admite que a violência é uma possibilidade de alcance de alguém.

Reconhecer a violência não garante, de modo algum, uma política de não violência. Mas o que pode perfeitamente fazer diferença é considerar a vida precária e, portanto, também a condição de violável, uma condição generalizada, em vez de uma maneira diferencial de marcar uma identidade cultural, isto é, como um traço recorrente ou atemporal de um sujeito cultural que é perseguido ou violado por definição e independentemente da circunstância histórica (Butler, 2016, p. 250-251).

Quanto aos materiais disponibilizados aos participantes das oficinas, pudemos observar, de modo geral, que possuem um viés ideológico normativo instrucional e de enfrentamento à violência contra a mulher, buscando orientar as estudantes acerca de possíveis contextos ou ciclos de violências que elas podem estar passando, explicando quais são as medidas legais e cabíveis que podem ser tomadas

Na minha perspectiva, a luta é por fazer a reivindicação feminista eficientemente de modo que essas instituições sejam cruciais para a

sustentação de vidas ao mesmo tempo que as feministas resistam aos modos de paternalismo que restabeleçam e naturalizem relações de desigualdade (Butler, 2018, p. 156).

Diante disso, no decorrer da nossa análise, buscamos relacionar língua e ideologia, como aponta Orlandi (2017, p. 153):

Há um princípio discursivo que diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre língua e ideologia. Discursivamente, consideramos que a materialidade específica do discurso é a língua. Por isto, ao observarmos como a língua produz sentidos temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos. A ideologia, por sua vez, está em que o sujeito, na ilusão da transparência e sob o domínio de sua memória discursiva – *alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente* – pensa que o sentido só pode ser “aquele” quando na verdade ele pode ser outro. O que lhe atribui esta evidência é, na verdade, o fato de que não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia, que torna evidente o que na realidade se produz por complexas relações entre sujeitos, língua e história, resultando em diferentes formações discursivas.

Pudemos perceber que os materiais físicos disponibilizados são tão ricos para análises e carregados de ideologias, demarcações de lugar e relações de poder tanto quanto os discursos no âmbito da oralidade, contudo ainda há dificuldade neles, igualmente aos discursos de estudantes e docentes analisados e em se destacar a mulher trans.

4.4 REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES REALIZADAS

Diante das análises realizadas, buscamos entender as condições de produção desse material, na perspectiva de Orlandi (2005), isto é, atentando para o lugar de partida do sujeito que fala e que sustenta o discurso e seus efeitos. Partindo desse pressuposto identificamos várias ideologias, como pudemos perceber ao longo deste capítulo, inclusive, onde algumas foram identificadas mais de uma vez tais quais: ideologia essencialista binária, ideologia da crítica às leis e ao papel do Estado, ideologia de invisibilidade às mulheres trans, ideologia do medo e ideologia de combate à violência. Cada ideologia identificada foi feita a partir de recortes de falas realizados, de modo que seus significados não são fixos, mas partem do contexto em que foram identificadas.

Assumimos aqui uma fluidez na análise dos discursos, entendendo que eles não são apenas uma coisa ou apenas outra, não são apenas ressignificações e não são apenas

reproduções. Apresentam-se das duas formas. Os sentidos não são fixos, assim como outros sentidos podem ser atribuídos, a depender das perspectivas e recortes.

Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar nas formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se em suas relações (ORLANDI, 2005, p. 44).

Para Louro (2016a), os movimentos relacionados às normas regulatórias de gênero e sexualidade precisam ser continuamente reiterados e refeitos, de modo que todos eles sejam atrelados às normas tramados, funcionando através de redes de poder. Podemos perceber como os discursos heteronormativos são dados a partir do jogo entre paráfrase e polissemia, articulados aos esquecimentos de ordem número 1 e número 2, no que tange ao interdiscurso e intradiscurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa versou sobre interesses acadêmicos, pessoais e sociais no que cerne à temática da violência contra as mulheres cis e trans, assim como também à modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, envolvendo às discussões sobre gêneros e sexualidades e o Programa Maria da Penha Vai à Escola. Dispusemos sobre questões como: o número de violência contra as mulheres; Recife como a cidade com o maior registro de feminicídios no Estado; Pernambuco como o Estado que mais matou a população trans em 2022 no Brasil e a representatividade majoritária das mulheres na EJA, conforme o IBGE (2009).

Como temática relevante à Linha de Pesquisa Identidades e Memórias, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, a dissertação dialogou acerca das identidades femininas, dentro da modalidade de ensino citada, no que concerne a questões de gêneros e sexualidades especificamente ligadas à violência. Tivemos enquanto objetivo geral: analisar a reprodução/ressignificação do discurso heteronormativo compulsório entre docentes e discentes da EJA em Recife participantes do Programa Maria da Penha Vai à Escola; e como objetivos específicos: 1. identificar as relações de sentido, lugar e força nos discursos dos sujeitos entrevistados; 2. relacionar as ideologias que perpassam os discursos das docentes e discentes no tocante à temática da pesquisa; e 3. estabelecer como se dá a reprodução e a resignificação do discurso heteronormativo compulsório entre as entrevistadas.

No nosso primeiro capítulo levantamos uma discussão acerca da Educação de Ensino de Jovens e Adultos, assim como buscamos conceituar e levantar dados acerca de violências que perpassam as mulheres, como feminicídio, estupro, violência doméstica, violência de gênero e assassinatos de pessoas trans.

No segundo, apresentamos nossos aportes teóricos através das categorias gêneros, mulheres, feminismos e heteronormatividade compulsória a partir da elaboração de Judith Butler, isso feito numa perspectiva pós-estruturalista. Discutimos também nosso fundamento metodológico qualitativo: a Análise de Discurso francesa em Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

No último, o método de análise foi colocado em prática pois, foram analisadas as entrevistas concedidas pelas estudantes e docentes, além dos materiais disponibilizados pelo Programa Maria da Penha Vai à Escola, identificando e analisando as ideologias que estavam presentes nos discursos, apontando para reproduções e resignificações deles no tocante à heteronormatividade compulsória.

Assim, foram identificadas ideologias como a essencialista binária, da crítica às leis e ao papel do Estado, da invisibilidade às mulheres trans, do medo, de combate à violência ...,

entre outras, contudo, ressalta-se que isso foi evidenciado em relação apenas às mulheres cis, tendo em vista que as mulheres trans e a violência da qual são vítimas, foram/fora invisibilizada(s) nas falas de nossas entrevistadas.

Diante disso, reiteramos que as ideologias identificadas e analisadas foram localizadas a partir do recorte que realizamos. Isso quer dizer que seus significados não são fixos, mas que fazem sentido dentro do contexto que foram enunciadas. Fora possível localizar essas ideologias através dos resultados das entrevistas, assim como também dos materiais disponibilizados pelo programa, de modo que percebemos que o discurso está e pode ser veiculado em diversos gêneros textuais e materiais. Desse modo, pudemos examinar como se dão os processos de resignificação e de reprodução dessas ideologias nos discursos das pessoas que foram entrevistadas, relacionando-os às relações de força, de lugar e de sentido, percebendo a heteronormatividade compulsória dentro deles.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela (Org). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009. 128 p

BASTOS, L. C.; EITERER, C. L. Reconfiguração das relações de gênero e cotidiano das mulheres educandas da EJA. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 42–53, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i6.2138. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/158>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos Avançados** 17, [s. l.], p. 87-98, 2003

BENEVIDES, Bruna G. **Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. Brasília: Distrito Drag, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, 07 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Brasília, DF, 07 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112015.htm. Acesso em 19 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF, 09 mar. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em 19 fev. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional 2007. 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41864.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

IMP. CICLO da Violência. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/ciclo-da-violencia.html>. Acesso em: 01 fev. 2023.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 27ª reimpressão.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019. Tradução Luiza Sellera.

LIMA, Janayna Silva Cavalcanti de. **A educação no horizonte do provável**: dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas. 2015. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 4ª reimpressão.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 192 p.

MENEZES, Cristiane Souza de. Ser mãe, esposa e aluna: impactos da maternidade e da vida conjugal na escolarização de mulheres. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). **Gênero e Sexualidade**: perspectivas em debates. João Pessoa: Editoria Universitária, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [S.L.], v. 40, p. 139-153, 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. **São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo**, p. 1-20, 2016.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 38-66.

ONDH. PAINEL de dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados>. Acesso em: 01 fev. 2023

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PAVIANI, Jayme. Conceitos e formas de violência. In: MODENA, Regina (org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul: Educs, 2016. p. 8-20.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. Tradução Eni P. Orlandi.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. 5. ed. Campinas, Sp: Da Unicamp, 2021. 288 p. 2ª reimpressão.

PINTO, Céli. R. J. Por que temer Judith Butler. **Sul21**. 31 out. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/colunas/celi-pinto/2017/10/por-que-temer-judith-butler/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

PRECIADO, Paul. “Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, v.19, n.1, 2011.

RECIFE. Lei nº 17.855, de 01 de janeiro de 2023. DISPÕE SOBRE A ADEQUAÇÃO DA ESTRUTURA DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA E INDIRETA DO MUNICÍPIO DO RECIFE ÀS NOVAS DIRETRIZES ADMINISTRATIVAS. **Lei**. Recife, PE, 01 jan. 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2013/1786/17855/lei-ordinaria-n-17855-2013-dispoe-sobre-a-adequacao-da-estrutura-da-administracao-direta-e-indireta-do-municipio-do-recife-as-novas-diretrizes-administrativas>. Acesso em: 01 fev. 2023.

RECIFE. Programa Maria Da Penha Vai À Escola. Secretaria da Mulher do Recife. Recife/PE: Ediouro/COQUETEL, s.d.

RECIFE. Secretaria da Mulher. **Sobre a secretaria**. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/secretaria-da-mulher>. Acesso em: 17 fev. 2022 SDS-PE. INDICADORES Criminais em Pernambuco. Secretaria de Defesa Social. Disponível em: <http://www.portaisgoverno.pe.gov.br/web/sds/indicadores-criminais>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SIEBER, Shana Sampaio; FUNARI, Juliana Nascimento; MORAES, Lorena Lima. “Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar”: desafios para igualdade de gênero no acesso à educação de jovens e adultos do campo à cidade. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 1, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [s. l], v. 15, n. 2, p. 71-99, 1995. O presente artigo constitui uma versão consideravelmente revisada (com consulta ao original em inglês) daquele publicado em *Educação & Realidade*, v.15, n.2, jul./dez. 1990, traduzido da versão em francês.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. Os sujeitos estudantes da eja: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 122-135, [s.d.] 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Be: Aut, 2017. 156 p.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 4. edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VASCONCELOS, Fabio Roberto da Silva. Evasão escolar de alunas travestis e transexuais. In: VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 7., 2018, São Lourenço do Sul. **Evasão Escolar de Alunas Travestis e Transexuais**. São Lourenço do Sul: VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 2018. p. 1-8. Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação (Ufsm)**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 45-56, 28 abr. 2017. Universidade Federal de Santa Maria.

VIZA, Ben-Hur *et al* (org.). **Maria da Penha Vai à escola**: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: TJDFT, 2017.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 65, p. 149-166, out. 2017.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do feminismo. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, [s. l], v. 7, n. 2, p. 10-31, [s.d] 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/>. Acesso em: 26 jan. 2023.