

# DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE: GÊNERO E SEXUALIDADE EM PERSPECTIVAS

ANAIS DO  
II CONGRESSO  
DE DIVERSIDADE  
SEXUAL E DE GÊNERO

1ª EDIÇÃO INTERNACIONAL

## ORGANIZAÇÃO:

MARCELO MACIEL RAMOS  
FELIPE ARAÚJO CASTRO  
BERNARDO SUPRANZETTI DE MORAES

INITIA VIA  
EDITORA



Anais do II Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero  
1ª Edição Internacional

*Volume II*

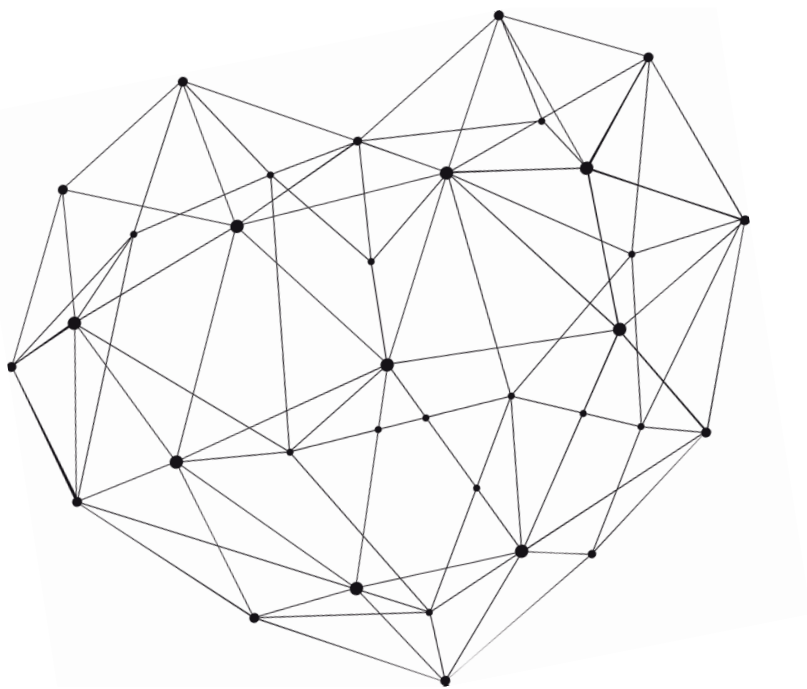
# DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE: GÊNERO E SEXUALIDADE EM PERSPECTIVAS

*Organização:*

MARCELO MACIEL RAMOS

FELIPE ARAÚJO CASTRO

BERNARDO SUPRANZETTI DE MORAES



**INITIA VIA**  
EDITORA

2017

Diversidade, educação, cultura e arte: gênero e sexualidade em perspectivas  
Anais do II Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero – 1ª Edição Internacional  
Volume II

Organizadores: Marcelo Maciel Ramos, Felipe Araújo Castro,  
Bernardo Supranzetti de Moraes

1ª edição - 2017 - Initia Via  
Copyright © desta edição [2017] Initia Via Editora Ltda.  
Rua dos Timbiras, nº 2250- sl. 103-104 - Bairro Lourdes  
Belo Horizonte, MG, Brasil, 30140-061  
www.initiavia.com

Editora-Chefe: Isolda Lins Ribeiro  
Projeto gráfico: Lívia Furtado  
Diagramação: Brenda Batista

Arte da capa: Luísa Santos Paulo, Thays da Costa Santos e Antônio Augusto Rausch  
Ilustração do miolo: Designed by Smityhtomy - Freepik.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial deste livro ou de quaisquer umas de suas partes, por qualquer meio ou processo, sem a prévia autorização do Editor. Vedada a memorização e/ou recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em sistemas de processamento de dados. A violação dos direitos autorais é punível como crime e passível de indenizações diversas.

---

O48d Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero  
(2: 2016 : Belo Horizonte, MG)  
Diversidade, educação, cultura e arte: gênero e sexualidade em perspectivas : analis do II Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero – 1ª edição internacional / organizadores: Marcelo Maciel Ramos, Felipe Araújo Castro, Bernardo Supranzetti de Moraes. - Belo Horizonte : Initia Via, 2017.

227 p. – Anais de evento – Volume II

ISBN: 978-85-9547-000-2 (volume II)

ISBN: 978-85-64912-98-4 (coleção completa)

1. Direitos humanos. 2. Psicologia. 3. Identidade de gênero. 4. Comportamento Sexual. I. Ramos, Marcelo Maciel. II. Castro, Felipe Araújo. III. Moraes, Bernardo Supranzetti. IV. Título

CDD 341.27

---

Apoio:



Kingdom of the Netherlands

SECRETARIA DE  
DIREITOS HUMANOS,  
PARTICIPAÇÃO SOCIAL  
E CIDADANIA



# SUMÁRIO

<b>NOTA DA ORGANIZAÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>FEMINISMOS EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE DA CIRCULAÇÃO DE IDEIAS FEMINISTAS ENTRE BRASIL E FRANÇA</b> Elena de Oliveira Schuck Gustavo Frota Lima e Silva	<b>8</b>
<b>INSERÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO: A DIPLOMACIA BRASILEIRA FRENTE À DESIGUALDADE DE GÊNERO</b> Giovanna Fidelis Chrispiano Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Mariana Cardoso dos Santos Ribeiro	<b>21</b>
<b>A TRAJETÓRIA DO FEMINISMO NA BÓSNIA-HERZEGOVINA: AS BARREIRAS ANALÍTICAS ENTRE OS MARCADORES DE GÊNERO E ETNIA</b> Bárbara Lopes Campos Pedro Barbabela	<b>36</b>
<b>O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO MARCO DA TEORIA CRÍTICA DA CONSTITUIÇÃO: UMA ANÁLISE RECONSTRUTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL (1988-2014)</b> Igor Campos Viana	<b>46</b>
<b>DISCUTINDO GÊNERO NAS ESCOLAS: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE SEXUAL</b> Bruna Afonso Gibim	<b>65</b>
<b>PARA TRATAR DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, TODOS E TODAS FALAMOS A MESMA LÍNGUA</b> Bianca de Souza Carrara Kátia Batista Martins	<b>73</b>

<b>MULHERES NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA BRASILEIRA: RELAÇÕES DE GÊNERO NA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS TÉCNICAS DE NÍVEL MÉDIO</b>	<b>87</b>
Sabrina Fernandes Pereira Lopes Raquel Quirino	
<b>SUBJETIVIDADES (IN)A)FECTADAS: REFLEXÕES COM A ESCOLA</b>	<b>102</b>
Vinícius Lucas de Carvalho	
<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA ADOLESCENTES CUMPRINDO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO</b>	<b>112</b>
Sílvia Danizete Pereira Barbosa Raquel Quirino Gonçalves	
<b>BRINCAR DE BONECA É COISA DE MENINO. E DE MENINA TAMBÉM!</b>	<b>125</b>
Lorena Marinho Silva Aguiar	
<b>FUTEBOL E HOMOSSEXUALIDADE: ANÁLISE DAS BARREIRAS HOMOFÓBICAS PRESENTES NO ÂMBITO FUTEBOLÍSTICO</b>	<b>138</b>
Anderson de Sousa Ferreira Luís Guilherme Tavares Santos	
<b>DO CHEIRO QUE NOS DIVIDE: NOTAS SOBRE CORPOS, HIERARQUIAS E DESODORANTES</b>	<b>147</b>
Florencia Lorenzo	
<b>BELAMU: UMA CLARA PARCERIA ENTRE BELEZA, LAR E MULHER NO PERIÓDICO CIDADE DE BARBACENA, 1914-1916</b>	<b>158</b>
Igor Maciel da Silva	
<b>O PAPEL DAS MULHERES NA PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL</b>	<b>172</b>
Alice Lopes Fabris Bruno de Oliveira Biazatti	

<b>PERFORMANCE E FEMINISMO: A RELAÇÃO ENTRE CORPO, ARTE E EMPODERAMENTO FEMININO NA AMÉRICA LATINA</b>	<b>181</b>
Ana Luiza Soares Dias	
<b>AS BRUXAS QUE NÃO CONSEGUIRAM QUEIMAR: A RESISTÊNCIA FEMININA NA ARTE E VIDA</b>	<b>188</b>
Bárbara Ahouagi Melissa Rocha	
<b>ARTIVISMO QUEER: PERFORMANCES DA IGREJA DA COMUNIDADE METROPOLITANA NA III MARCHA CONTRA A LGBTFOBIA DE BELO HORIZONTE E REGIÃO METROPOLITANA</b>	<b>195</b>
Ana Ester Pádua Freire	
<b>SEX, POR MADONNA: REPRESENTAÇÕES CONTRASSEXUAIS E TECNOLOGIAS DE RESISTÊNCIA</b>	<b>205</b>
Gustavo Henrique Ramos Silva	
<b>INÊS BRASIL: ENTRE ESTIGMAS E RESISTÊNCIAS, GRAÇAS A DEUS!</b>	<b>215</b>
Paulo Alan Deslandes Fragoso Vitor Gurgel de Medeiros	

## NOTA DA ORGANIZAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos os anais do II Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero, realizado em outubro de 2016 na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, por iniciativa do Diverso UFMG – Núcleo Jurídico de Diversidade Sexual e de Gênero. O presente volume tem como título “*Diversidade, educação, cultura e arte: gênero e sexualidade em perspectivas*”.

O II Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero foi organizado pelo Diverso UFMG com apoio da SEDPAC (Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania do Estado de Minas Gerais) e financiamento da Embaixada dos do Reino dos Países Baixos, da FAPEMIG, do CNPq e da Ordem dos Advogados do Brasil, seccional Minas Gerais. O evento juntou seus esforços no aprofundamento e ampliação do debate das teorias de gênero e sexualidade no contexto da educação jurídica, das práticas políticas, legislativas e judiciais dirigidas às mulheres e pessoas LGBT. Além disso, propôs uma aproximação entre teorização, representatividade e vivências, em diálogo aberto e multidisciplinar com a militância e movimentos sociais de mulheres e pessoas LGBT, transpondo os muros que separam a academia e a vida. A atividade desenvolveu-se, ainda, em alinhamento com os projetos do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG, especialmente nas linhas afetas à opressão, desigualdade, inclusão, trabalho e democracia.

O II Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero contou com a participação de mais de 600 (seiscentas) pessoas, de todas as regiões do país. Teve, ao longo de seus quatro dias, conferências e mesas redondas em diversos eixos temáticos, como interseccionalidade, maternidade, aborto, justiça sexual e econômica, discursos de ódio, educação, violência de gênero, perspectivas latino-americanas, homofobia, direitos e cidadania LGBT. Contou com a participação de professoras e professores de diversas regiões do mundo, além de muitas outras do Brasil, de Minas Gerais e da própria UFMG. Foram realizados, ainda, encontros de 16 grupos de trabalho, com a apresentação de centenas de artigos em temáticas variadas, muitos dos quais são agora apresentados nos volumes desses anais do Congresso.

No presente volume, múltiplas questões ao redor do gênero e sexualidade são trabalhadas nos campos da educação, cultura, expressões artísticas, corporalidades e mídias. A seleção de artigos passa em revista temas como gênero e sexualidade nas práticas escolares, bem como nas políticas públicas e de educação. Os trabalhos examinam criticamente as práticas educativas que reproduzem a desigualdade e o preconceito. Discutem, ainda, os tabus envolvendo o tratamento de questões de gênero e sexualidade em diversos espaços da expressão cultural e artística humanas, seja na perspectiva de sua teorização, pertencimentos culturais, de movimentos ou trajetórias individuais. Buscam também debater a construção, apropriação, ressignificação e/ou performatividades do corpo, bem como os mais diversos aspectos e manifestações de identidades de gênero para além do binarismo. O resultado final é um caleidoscópio vivo e pulsante do gênero e sexualidade nos processos de formação, expressão e transformação humana.

A tod@s, uma boa leitura!

Marcelo Ramos, Felipe Castro e Bernardo Supranzetti



# FEMINISMOS EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE DA CIRCULAÇÃO DE IDEIAS FEMINISTAS ENTRE BRASIL E FRANÇA

Elena de Oliveira Schuck<sup>1</sup>  
Gustavo Frota Lima e Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho pretende discutir a circulação de teorias feministas entre Brasil e França partindo do período de autonomização do feminismo brasileiro na década de 1970 até 2015. Buscamos identificar as condições históricas, políticas e institucionais que propiciaram interações teóricas feministas entre Brasil e França, as quais podem ser distinguidas em dois principais momentos de intensificação da circulação de ideias: entre os anos 1970 e 1985 e de 2000 a 2015. Devido à reconfiguração das relações de saber e poder no campo de estudos feministas ao longo dos períodos analisados, propomo-nos a explorar abordagens que aproximam os conceitos de teorias viajantes e circulação de ideias ao pensamento feminista. Esta é, portanto, uma tentativa inicial de mapeamento de interações epistemológicas das agendas de pesquisa feministas brasileira e francesa sob a perspectiva da dinamização de fluxos de ideias e trocas teóricas a nível global.

**Palavras-chave:** teorias viajantes; feminismo; circulação de ideias; Brasil; França.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the circulation of feminist theories between Brazil and France starting from the Brazilian feminist autonomization period in the 1970s until 2015. We seek to identify the historical, political and institutional conditions that provided feminists theoretical interactions between Brazil and France, which can be distinguished in two main stages of intensifying flow of ideas: from 1970 until 1985, and from 2000 to 2015. Due to the reconfiguration of relations of knowledge and power in the field of feminist studies over the analyzed periods, we explore approaches that bring the concepts of traveling theories and circulation of ideas to feminist thought. This is an initial attempt of mapping epistemological interactions of the Brazilian and French feminist research agendas from the perspective of boosting flows of ideas and global theoretical exchanges.

**Keywords:** travelling theories; feminism; circulation of ideas; Brazil; France.

## Introdução

Esta proposta nasce do questionamento sobre a gradual visibilidade do pen-

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: elena.schuck@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestrando em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: gustavolimaesliva@gmail.com.

samento feminista, colocando ênfase nas trocas teóricas entre o conhecimento feminista brasileiro e francês. O feminismo é um tema que tem ganhado maior projeção internacional devido à suas particulares formas de pluralização de mobilizações, as quais tratam de questões que afetam pelo menos metade da população mundial. No Brasil, testemunhamos um crescimento no engajamento social com relação às discussões feministas a partir de 2010, evidenciado pelo interesse crescente das estudantes mulheres e participantes de movimentos sociais em abordar o assunto em seus respectivos grupos, e também pela tendência midiática de criação de quadros específicos sobre o assunto em jornais e revistas. Observamos também uma ampliação de reivindicações sociais ligadas às causas feministas, as quais enfatizam questões relacionadas às mulheres, sujeitos LGBT, aos vários tipos de dominação e opressão, bem como às possibilidades de emancipação.

Em um percurso que compreende desde o fim década de 1960 até os dias atuais, percebemos o desenvolvimento heterogêneo dos estudos feministas no cenário acadêmico brasileiro. O que está em discussão, assim, não é um feminismo, no singular, mas diversos feminismos (ALVAREZ, 2014; MENDES, 2008; OLESEN, 2006). Tal diversificação, que se intensifica nas duas primeiras décadas do Século XXI, permite-nos examinar articulações cada vez mais notórias entre reflexões e práticas sociopolíticas. Testemunhamos, em verdade, um alargamento das reivindicações sociais, que engendram questões relativas aos feminismos, às mulheres, a gênero, às diversas formas de dominação e às possibilidades de emancipação. Ainda nessa conjuntura, evidenciam-se as abordagens que postulam uma visão transformadora e crítica do pensamento e da militância feministas, mobilizando conceitos tanto de sexo/gênero, sexualidade/práticas político-sexuais, raça/etnia, nacionalidade, quanto de classe<sup>3</sup>.

A questão central que motiva esta proposta é a compreensão das condições nas quais houve encontros entre o pensamento feminista francês e brasileiro, sob a perspectiva analítica da circulação de ideias. Temos por objetivo determinar os momentos de convergência entre os estudos feministas destes países, desenvolvendo, assim, uma cartografia das trocas teóricas entre as duas regiões desde o período de autonomização do feminismo brasileiro, na década de 1970, até os dias de hoje. Buscamos identificar as condições históricas, políticas e institucionais que propiciaram interações teóricas feministas entre Brasil e França, as quais podem ser distinguidas em dois momentos: entre os anos 1970 e 1985, período em que se observa nos debates acadêmicos feministas um fluxo teórico que parte da França em direção ao Brasil; e de dos anos 2000 a 2015, período no qual observamos uma dinamização e inversão de fluxos teóricos feministas, quando o pensamento feminista francês adere às ideias feministas do Sul Global, e o pensamento feminista brasileiro dinamiza-se, diversificando suas trocas teóricas com seus vizinhos da América Latina e com os Estados

<sup>3</sup> Jules Falquet e Ochy Curiel (2014), em um esforço de difundir o trabalho de feministas latinas e caribenhãs através de traduções, adicionam os conceitos de práticas político-sexuais e nacionalidades às análises interseccionais de gênero, raça e classe. Dado que a temática desta tese aciona conceitos de nacionalidade para abordar a circulação de conhecimento feminista entre América Latina, Europa, e Estados Unidos, considereei válida a inclusão desta categoria analítica. Já o conceito de práticas político-sexuais pode ser situado nos marcos teóricos do feminismo materialista francês, o qual ocupará parte das análises desta tese.

Unidos.

Este texto será dividido em duas partes: em um primeiro momento, apresentaremos algumas interações identificadas entre os campos de estudos feministas dos dois países a fim de iniciar um mapeamento de tais trocas sob a perspectiva da dinamização global de fluxos de ideias e conhecimento. Na segunda parte, situaremos os questionamentos propostos a partir do ponto de vista teórico e epistemológico da circulação de ideias. Mobilizaremos o conceito de *travelling theories* de Edward Said, combinando-o com outras abordagens feministas, a fim de construir os pilares teóricos para a análise e o desenvolvimento inicial de uma cartografia da circulação de ideias feministas entre Brasil e França. Esperamos, com isso, aprofundar o entendimento sobre a formação e o trânsito de ideias na agenda de pesquisa feminista brasileira e sobre os rumos dinâmicos e transfronteiriços dos debates feministas presentes na comunidade científica da atualidade.

## 1. Percursos dos feminismos entre Brasil e França

O interesse específico em analisar as trocas entre os feminismos brasileiro e francês não é fortuito. Na trajetória do feminismo mundial, a contribuição do pensamento francês é central, suas raízes estão presentes na Revolução Francesa, com a publicação dos *Direitos da Mulher e da Cidadã*, publicado em 1791 por Olympe de Gouges, passando pela repercussão internacional de *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, em 1949, até chegar aos dias de hoje, quando as universidades francesas e o próprio CNRS<sup>4</sup> difundem pesquisas marcadamente feministas (ROUCH, 2001).

Há de se destacar igualmente a existência de uma ligação histórica, iniciada nos anos 1970, entre feministas brasileiras e pensamento feminista francês. Durante o período das ditaduras militares no Cone Sul, a França tornou-se um dos principais países a receber exilados políticos sul-americanos, dentre os quais podemos destacar argentinos, chilenos e brasileiros (MARQUES, 2015; ABREU, 2010; PILETTI, 2008; COSTA, 1980). Dadas as circunstâncias, havia grande concentração de mulheres latino-americanas em Paris. Elas acessavam diálogos com um feminismo que assumia um status transnacional após a sua segunda onda, o qual visava a transformação de práticas sociais de atores não-estatais, a ampliação da cidadania da mulher e a transposição das fronteiras a fim de disseminar valores e ideias:

A força e a amplitude do movimento feminista francês foram extraordinárias, o que ficou demonstrado com a legalização do aborto em 1975 e a sua influência sobre mulheres de outros países que se encontravam na França. Dessa forma, o caráter transnacional do movimento feminista francês se torna evidente. Ao oferecer solidariedade às latino-americanas refugiadas na França, o movimento possuía objetivos mais amplos, assim como outras organizações e movimentos solidários que passaram a emergir nesse momento. Inter-

<sup>4</sup> Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) é o Centro Nacional de Pesquisa Científica da França

essava às feministas francesas alcançar militantes de outros países para assim, possibilitar uma transformação social com proporções mundiais (MARQUES, 2015, p.126).

A obra de Simone de Beauvoir é frequentemente citada entre as exiladas entrevistadas para a coletânea de memórias *Memória de mulheres no exílio* (1980). Beauvoir, além de ter sido uma das intelectuais precursoras do movimento feminista, foi uma das personalidades francesas solidárias às lutas dos exilados brasileiros na França (MARQUES, 2015). O apoio de Beauvoir parece ter contribuído para um posicionamento político e militante particular às mulheres brasileiras vivendo em Paris.

Durante o período de exílio político na França, muitas brasileiras puderam participar de grupos de discussão feminista e impulsionar a formação de novas articulações, como foi o caso da criação da revista *Nosotras*, em 1974, e do *Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris*, em 1976, uma organização política que atuou junto ao feminismo francês (ABREU, 2010, 2013; CARDOSO, 2014; PEDRO, WOLF, 2007). De acordo com Lucila Scavone (2011) o *Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris* é um exemplo do contato estreito entre os feminismos franceses e brasileiros: ele abrigou brasileiras ligadas a partidos políticos e feministas autônomas que, ao regressarem ao Brasil, no começo dos anos 80, continuaram, em sua maioria, vinculadas ao movimento e/ou à produção acadêmica.

### 1.1 Percursos dos estudos feministas no Brasil

Podemos tomar como marco do início dos estudos feministas no país a defesa da tese de livre docência de Heleieth Saffioti em 1967 na Universidade de São Paulo (GROSSI, 2004). O campo de estudos tem, portanto, menos de 50 anos no Brasil, diferenciando-se de outras tradições intelectuais do ocidente, quando os estudos sobre mulheres remontam ao período entreguerras do Século XX.

Devido à ditadura civil-militar, o feminismo brasileiro desenvolve-se com algumas particularidades: há um caráter marcadamentemarxista e anti-ditatorial nas publicações feministas dos anos 1970, vide os Jornais *Brasil Mulher* e *Nós, Mulheres* (GROSSI, 2004; COSTA e SARDEMBERG, 2014). A essa característica, somava-se a preocupação com a pesquisa acadêmica por parte das integrantes do movimento feminista, em sua maioria intelectualizadas e oriundas de camadas sociais médias. Assim, construía-se uma face igualmente importante do feminismo nacional, a acadêmica, muitas vezes de forma híbrida, com ativistas que principiaram nos coletivos informais dos anos 1970 e que seguiram carreiras profissionais nas universidades, sendo pioneiras na constituição de núcleos de estudos e pesquisas em anos subsequentes, além de destacado papel na docência (GONÇALVES; PINTO, 2011).

Em 1979, um passo importante no incentivo à produção científica nesta área será dado com a criação do Grupo de Trabalho Mulher e Força de Trabalho na ANPOCS e, posteriormente, em 1980, na mesma Associação, com a criação do GT Mulher e Política (GROSSI, 2004; COSTA e SARDEMBERG, 2014).

Com a disseminação da categoria de análise Gênero, a partir de 1990, irá se

constatar um impulso no processo de criação dos núcleos de estudo, agora identificados em maior parte pela designação *gênero*, em detrimento de *mulheres*. Segundo apurações, atualmente há cerca de quarenta núcleos de estudos sobre a mulher e/ou relações de gênero vinculados a instituições de ensino superior no Brasil. Ainda assim, verifica-se uma aparente resistência por parte da comunidade científica brasileira em incorporar amplamente a temática na agenda de pesquisa do país (COSTA e SARDEMBERG, 2014).

Alguns anos atrás, Margareth Rago (1998) sublinhou a necessidade de aprofundar um debate brasileiro sobre a pertinência de uma teoria do conhecimento feminista. Visando contribuir para esta discussão, a autora afirmou:

Afinal, se considerarmos que a epistemologia define um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito-objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos, deveríamos prestar atenção ao movimento de constituição de uma (ou seriam várias?) epistemologia feminista, ou de um projeto feminista de ciência. O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. (RAGO, 1998, p. 26).

Outras autoras nacionais destacam a importância deste debate. Flavia Biroli (2012), por exemplo, afirma que o processo quase à margem - senão à margem - das teóricas que buscam a constituição de uma epistemologia feminista, nitidamente imbricada com as teorias críticas, visa a uma reconstrução crítica da tradição intelectual ocidental.

## 1.2 Percursos dos estudos feministas na França

A Europa pós-Maio de 68 assistiu à eclosão de uma nova fase do Feminismo, a qual impulsionou os estudos e pesquisas sobre “as mulheres”. Munido de uma crítica radical ao patriarcado, o feminismo deste momento histórico preocupava-se em denunciar a opressão das mulheres no espaço público e no espaço privado, partindo de um olhar político libertário, o qual visava à autonomia política, tratando das relações entre os sexos sob um prisma até então inexplorado. Um dos marcos desta nova onda feminista na França foi a publicação, em julho de 1970, do número especial da revista *Partisans* “*Liberation des Femmes/Année Zero*”, que contou com um artigo do Movimento de Liberação das Mulheres (Mouvement de Libération des Femmes - MLF) que evidenciava a emergência de novas ideias do pensamento feminista e de uma nova esquerda, bem como as principais preocupações teóricas e políticas do movimento francês. Ademais, o *Mouvement de Libération des Femmes* teve grande influência na inserção universitária dos estudos feministas na França. Assim, perturbou-se

a ordem científica estabelecida, constituindo simultaneamente uma crítica epistemológica, política e institucional à exclusão dos estudos sobre as mulheres do escopo de objetos científicos legítimos (LAGRAVE, 1990).

Tomando-se como marco o feminismo materialista francês desenvolvido a partir das reflexões do MLF durante os anos 1970, podemos apresentar de forma breve a evolução cronológica do pensamento feminista na França. A discussão em torno da substituição do conceito “feminismo” pelo conceito “gênero”, durante os anos 1980; a discussão sobre paridade política e igualdade de participação assim como a denúncia da invisibilização do pensamento feminista francês através da criação americana da *French Feminism* nos anos 1990, pós-colonialismos e interseccionalidades a partir dos anos 2000. Vale ressaltar que as temáticas da agenda de pesquisa feminista francesa aqui selecionadas e sintetizadas cronologicamente não necessariamente se esgotam a partir da emergência de uma temática sucessória. Estas podem se interseccionar, se reciclar e serem reutilizadas de acordo com os contextos sócio-políticos analisados pela pesquisa social. Segundo Eleni Varikas (2012), a partir dos anos 1990, a diversidade racial e social expande-se no ambiente universitário francês, o que impacta no aprendizado e na maneira de se fazer pesquisa. A partir da metade dos anos 1990, as questões sobre a constituição da alteridade, a subjetividade, a resistência, haviam tomado o lugar das discussões sobre as classes sociais. Começava-se a tratar da homofobia, evocando-se a questão da sexualidade como uma experiência de exclusão.

Assim como as experiências de exclusão começam a ser combinadas à sexualidade, assistimos a partir dos anos 2000, a um movimento de inserir sujeitos até então pouco discutidos nos círculos acadêmicos franceses. A problematização do feminismo em sociedades multiculturais e a consideração do contexto pós-colonial evidenciam e intensificam a discussão de temas tais como o feminismo islâmico (ALI, 2012), as mulheres e o véu islâmico, as mulheres imigrantes e as mulheres da periferia. As análises, em compasso com a lógica das interseccionalidades, buscam suporte em teorias cuja origem de uso está no Sul Global, como é o caso das referências à obra de Quijano (2005), a fim de compreender a realidade social que as teorias do pensamento político e sociológico europeu têm dificuldade em explicar.

## 2. A circulação de ideias feministas

Nossa proposta visa trazer elementos para a elaboração de uma cartografia da circulação de ideias feministas presentes nos campos de pesquisa brasileiro e francês, descartando a influência única e exclusiva da tradição de pensamento francês sobre o brasileiro. A priorização de uma perspectiva que considere os diversos fluxos teóricos das duas regiões é fruto de reflexões epistemológicas sobre os processos de construção de conhecimento consoante às críticas ao colonialismo, à relação saber-poder desigual Norte/Sul, bem como à dominação epistemológica eurocentrada.

Chandra Mohanty (1988) destaca a importância do olhar atento e crítico aos colonialismos discursivos apontados os quais podem ser identificados nos escritos ocidentais (dos EUA e Europa) sobre mulheres do terceiro mundo, ou na terminologia mais recente, mulheres do Sul global. Há de se levar em conta, portanto, o contex-

to de hegemonia global do conhecimento ocidental, no qual a produção, publicação, distribuição e consumo de ideias e informações têm efeitos políticos inegáveis e implicações para além do feminismo imediato ou de um público leitor específico. Se a representação dominante de um feminismo ocidental ainda se faz ainda vigente, há de se reiterar um posicionamento situado e crítico com relação à investigação científica em torno da circulação de conhecimento feminista entre o Sul e o Norte global.

Para pensar a circulação de ideias feministas entre França e Brasil entre 1970 a 2015, apoiamos-nos nas *travelling theories* ou “teorias viajantes” de Edward Said (1983), considerando também a possível existência de uma triangulação maior, constituída por América Latina, Estados Unidos e França. Said sustenta que as ideias e teorias viajam de pessoa a pessoa, de situação a situação, de uma época a outra. Essa circulação de ideias alimenta a vida cultural e intelectual, e mesmo assumindo um formato de influência conhecida/visível ou inconsciente, de empréstimo criativo ou apropriação, o movimento de ideias e teorias é um fato da vida e uma condição útil à atividade intelectual. Implicações ainda maiores estão em jogo quando tais ideias viajam de uma cultura a outra (LUSTE BOULBINA, 2013).

Para Said, o movimento de ideias entre culturas diferentes, como, por exemplo, as ideias de transcendência do oriente que foram levadas à Europa no início do século XIX, nunca está desimpedido. Ele envolve necessariamente processos de representação e institucionalização diferentes dos originais, o que certamente complexifica a transferência ou circulação de ideias. Entretanto, Said identifica um determinado padrão neste movimento específico e sugere quatro estágios comuns para a viagem de qualquer teoria ou ideia. Em primeiro lugar há um ponto de origem, ou algo que se assemelhe a isso, um conjunto de circunstâncias que possibilitam o nascimento de uma ideia. Em segundo lugar, há uma distância transversada, isto é, uma passagem que atravessa a pressão de vários contextos conforme a ideia move-se de um ponto prévio a outro espaço e época, onde assume uma nova prominência. Terceiro, há um conjunto de condições de aceitação (e, como parte da aceitação, a resistência) as quais confrontam a ideia ou teoria transplantada, tornando possível sua introdução ou tolerância, não importando o quão alienígena esta possa parecer. Quarto, a ideia agora completa (ou parcial) e acomodada (ou incorporada) é em certa medida transformada pelos novos usos que fazem dela, sua nova posição em um novo espaço e tempo.

Conforme observa Eleni Varikas, no prefácio da obra “Feminismes in translation” de Cornelia Moser (2008), o estudo dos processos de recepção, tradução, difusão e reapropriação constitui uma das dimensões mais interessantes para a compreensão dos intercâmbios de ideias feministas através das fronteiras nacionais. Esta última, ao propor a análise dos debates sobre gênero de dois países, sugere que ao invés de proceder a uma comparação clássica de onde dois países são estudados separadamente, adote-se uma perspectiva interdisciplinar e transnacional revisitando as problemáticas feministas em termos de interação, transferências e viagens de ideias.

Costa e Alvarez (2013) apontam que a superação das fronteiras teóricas requer deslocamentos teóricos dos signos do ocidente em direção a geografias e linguagens descoloniais. Esses deslocamentos podem ser feitos através de políticas tradutórias permeadas pela ideia de tráfico despudorado de teorias e práticas feministas.

Esse tráfico ocorre via fronteiras geopolíticas e disciplinares, promovendo o diálogo entre os feminismos das latinas/mulheres de cor/feministas pós-coloniais no norte das Américas em diálogo com teorias, práticas, culturas e políticas feministas no sul, e vice-versa.

Os estágios da movimentação e transformação de teorias e ideias proposto por Said e retomados por Möser na análise de diálogos feministas vão de encontro com a epistemologia feminista cuja emergência se dá no paradigma da complexidade, questionando a centralidade da ideia de uma única origem e de permanência/estabilidade, bem como a mística da já surrada “neutralidade” nas ciências (MATOS, 2008). Assim, as teorias feministas fomentadas neste paradigma operam dentro de uma referência epistemológica distinta do modelo que estrutura as relações entre centro e periferia, onde a tradução cultural ocupa um espaço significativo. O feminismo, conforme colocado por Lugones (1987), pode ser considerado uma prática política e teórica invariavelmente tradutória, engajado em um constante ir e vir (*world-travelling*). De acordo com Matos (2008), a contribuição do *campo de gênero/feminista* indica a infinita capacidade humana de recolocar e re-significar permanentemente os conteúdos e as formas daquilo que se apresenta como contingentemente universal. Tais contribuições constituem uma epistemologia *da transgressão* emancipatória e permanente do cânone e da tradição, a qual sustenta-se através de políticas tradutórias (COSTA; ALVAREZ, 2013; LIMA COSTA, 2013).

Podemos situar o momento atual dos feminismos em termos de “*sidestre-aming*” (fluxos horizontais), verificando a multiplicação de campos feministas, em especial os *feminismos populares* na cidade e no campo (ALVAREZ, 2014). A Marcha das Vadias, a cena “anarca”, a “galera do hip hop”, as Blogueiras Feministas, as Blogueiras Negras, as “minas do rock” são exemplos de expressões político-culturais lúdicas que sinalizam uma *popularização do feminismo*. Alvarez (2014) pondera que o momento atual de mobilizações, protestos e manifestações não-institucionalizadas e mais fluidas, e de feminismos cada vez mais plurais e diferenciados entre si e dentro de si, pede uma reavaliação metodológica de como apreender, elucidar e interrogar “os movimentos”. Nesse momento histórico, em que se vislumbram novos campos discursivos de ação como elementos *permanentes* das formações políticas na modernidade tardia/descolonial, contagiados por e intersectados com feminismos cada vez mais heterogêneos entre e em si mesmos, a política de tradução feminista é uma necessidade urgente e imprescindível.

## Considerações Finais

Buscamos, ao longo deste texto, reunir abordagens históricas, teóricas e epistemológicas que nos indicassem percursos investigativos para o desenvolvimento de uma cartografia das viagens teóricas feministas entre os campos de pesquisa brasileiro e francês. O exercício proposto pelas *travelling theories* de pensar os processos de recepção, tradução, difusão e reapropriação de ideias combinado às análises do desenvolvimento dos campos de pesquisa feministas leva-nos a pensar no modo de



produção do conhecimento feminista dentro da universidade.

Pudemos constatar um fluxo de ideias feministas vindas da França em direção ao Brasil entre os anos 1970 e 1985 a partir da pesquisa bibliográfica realizada. Da mesma forma, ao analisar o segundo momento proposto, entre os anos 2000 e 2015, constatamos a expansão e dinamização globais dos fluxos teóricos feministas, posicionamentos epistemológicos críticos à hegemonia eurocêntrica são disseminados, e as ideias feministas oriundas do Sul Global ocupam maior espaço nas discussões acadêmicas na lógica da circulação de ideias. As análises aproximam-se da descolonização dos saberes, para questionar a transferência de conhecimentos, a circulação de ideias, e perguntar o que aprendíamos até então, o que aprendemos hoje, o que podemos aprender com os outros, quem quer que seja ou da onde quer que venha (LUSTE BOULBINA, 2013). Percebe-se, portanto, uma reconfiguração global do campo de conhecimento feminista, onde as viagens teóricas de uma região a outra intensificam-se, diversificam-se e demandam um esforço crescente de políticas de tradução.

A proposta deste trabalho constituiu um primeiro passo para o entendimento da circulação de ideias na agenda de pesquisa feminista brasileira e a compreensão dos rumos dinâmicos e transfronteiriços dos debates feministas presentes na comunidade científica da atualidade. Para darmos continuidade a essa reflexão serão incorporadas duas etapas metodológicas: procederemos com uma análise de conteúdo aplicada à revisão de literatura feminista das duas regiões, delimitando as publicações a serem analisadas em cada país e de entrevistas semiestruturadas com pesquisadoras francesas e brasileiras cujas trajetórias intelectuais e políticas perpassem os diálogos entre o pensamento feminista francês e brasileiro, tanto historicamente quanto nos dias de hoje.

Os elementos aqui discutidos indicam uma continuidade no processo de intercâmbios teóricos feministas entre Brasil e França, embora sua dinâmica seja variável, e também a expansão das redes através das crescentes triangulações feitas pelos Estados Unidos e pelos vizinhos latino-americanos, tais como Argentina e México. O mapeamento da circulação de ideias feministas no campo da pesquisa científica permitirá identificar condições sócio-políticas para o desenvolvimento e a diversificação das discussões acerca dos estudos de gênero e de sexualidade e aprofundar a compreensão do modo de produção do conhecimento feminista na atualidade.

## Referências Bibliográficas

ABREU, Maira Luiza. *Nosotras*: feminismo latino-americano em Paris. **Estudos Feministas**. Vol.21 n.2, Florianópolis, May/Aug. 2013.

\_\_\_\_\_. **Feminismo no exílio**: o Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris e o Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris. Dissertação (mestrado). Campinas, SP: [s. n.], 2010.

ABREU, Maira Luiza; CARVALHO, Adília. Sisterhood is powerful: exílio e mobilizações feministas na França em apoio às “Três Marias”. **Lutas Sociais**, v. 18, n. 32,

p. 133-147, 2014.

ADKINS, Lisa; LEONARD, Diana. Reconstructing French Feminism: Commodification, Materialism and Sex. Ed. **Sex in question: French materialista feminism**. London: Taylor & Francis, 2005.

ALCOFF, Linda e POTTER, Elizabeth. **Feminist Epistemologies**. Routledge, New York, 1993.

ALI, Zahra. **Féminismes Islamiques**. Paris: la Fabrique, 2012.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Intervenções feministas: pós-colonialismo, poder e subalternidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(2): 336, maio-agosto/2013.

ALVAREZ, Sonia. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**(43), janeiro-junho de 2014:13-56.

\_\_\_\_\_. **Engendering democracy in Brasil: women's moviments in transition politics**. Pinceton: Princeton University Press. 1990.

APPADURAI, Arjun. **The circulation of forms**. Excerpt of a keynote lecture delivered on September 28, 2007, at a Conference on "Loose Canons", New York University, Department of Media, Culture and Communication.

BHABHA, Homi. **Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale**, Paris, Payot, 2007

BIROLI, Flávia e MIGUEL, Luis Felipe. **Teoria Política e feminismo, abordagens brasileiras**. Editora Belo Horizonte, Vinhedo, SP, 2012.

COSTA, Cláudia de Lima; ALVAREZ, Sonia E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(2): 336, maio-agosto/2013.

COSTA, Cláudia Lima. "As teorias feministas nas Américas e a política transnacional da tradução". **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 43-49, 2000.

COSTA, A. de O., et al. **Memórias de mulheres no exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DELPHY, Christine. **L'ennemi principal** : Tome 2, Penser le genre. Collection Nouvelles Questions féministes. Editions Syllepse, 2001

\_\_\_\_\_. The Invention of French Feminism: An Essential Move. **Yale French Studies**, No. 87, Another Look, Another Woman: Retranslations of French Feminism pp. 190-221, 1995.

DORLIN, Elsa (dir.) **Sexe, Race, Classe, pour une épistémologie de la domina-**

**tion.** Actuel Marx Confrontation. Paris: Presse Universitaire de France, 2009.

FEMENIAS, María Luisa. “Esbozo de un feminismo latinoamericano”. **Revista Estudios Feministas**, v. 15, n. 1, p. 11-25, 2007.

FERREIRA, Verônica; ÁVILA, Maria Betânia; FALQUET, Jules; ABREU, Maira (org.). **O Patriarcado Desvendado.** Teorias de três feministas materialistas: Colette Guillaumein, Paola Taber e Nicole-Claude Mathieu. Recife: SOS corpo, 2014.

GALSTER, Ingrid. **Beauvoir dans tous ses états.** Paris: CNRS éditions, 2007.

GOLDBERG, Anette. Brésiliennes en exil. *Les cahiers du CEDREF*[En ligne], 8-9|2000, mis en ligne le 19 août 2009

\_\_\_\_\_. Féminisme contemporain au Brésil. *Revue HSAL*. N°4, mai 1996.

\_\_\_\_\_. Os movimentos de libertação da mulher na França e na Itália (1970-1980): primeiros elementos para um estudo comparativo do novo feminismo na Europa e no Brasil. In: LUZ, Madel T. (org.). **O lugar da mulher:** estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GOLDBERG, Anette e ZAIDMAN, Claude., Présentation du Réseau Femmes en migrations. *Les cahiers du CEDREF*[En ligne].

GONÇALVES, Eliana; PINTO, Joana Plaza. Reflexões e problemas da “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro. **Cadernos Pagu**(36), pp.25-46, janeiro-junho, 2011.

GOUGES, Olympe de. **Femme, réveille-toi!** Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne. Éditions Gallimard, 2014.

GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen Sílvia Moraes. Nem Deus, nem amo, nem marido: uma trajetória do feminismo na Argentina - entrevista com María Luisa Femenías. **Estudios Feministas**. Vol.17 no.3 Florianópolis Sept./Dec.2009.

GROSSI, Miriam; MINELLA, Luzinete; PORTO, Rozeli. **Depoimentos:** trinta anos de pesquisas feministas brasileiras sobre violência. Florianópolis: Mulheres, 2006.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies** Vol. 14, No. pp. 575-599, 3 ,Autumn, 1988.

HARDING, Sandra. **Is Science Multicultural?** Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies. Bloomington and Indianapolis:Indiana University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudios feministas**, n. 1, p. 7-31, 1993.

\_\_\_\_\_. Is There a Feminist Method? In: **Feminism and Methodology**, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

LAGRAVE, Rose Marie. Recherches féministes ou recherches sur les femmes? **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 83. Masculin/féminin-1. pp. 27-39, , juin 1990.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, nº 9, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colômbia, pp 73-101, julio-diciembre, 2008.

\_\_\_\_\_. “Playfulness, ‘World’-Travelling, and Loving Perception.” **Hypatia**, v. 2, n. 2, p. 3-19, 1987.

LUSTE BOULBINA, Seloua. «La décolonisation des savoirs et ses théories voyageuses», **Rue Descartes**2/2013 (n° 78) , p.19-33.

MARQUES, Teresa Cristina. A Esquerda brasileira exilada e o feminismo: a atuação política das brasileiras no Chile e na França (1968-1979). **Projeto História**, São Paulo, n. 52, pp. 112-139, Jan.-Abr. 2015

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de sociologia e política**18 (36), jun. 2010, pp.67-92.

MENDES, Natália Pietra. **Com a palavra: O Segundo Sexo**. Percursos do pensamento intelectual feminista do Brasil nos anos 1960. Tese de doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MOHANTY, Chandra. “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”. **Feminist Review** n.30, Autumn 1988, p.61-88.

MÖSER, Cornelia. **Féminismes en traduction: théories voyageuses et traductions culturelles**. Paris: Éditions des Archives contemporaines, 2013, ISBN 9782813000804.

OLESEN, Virginia L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa nesse novo milênio. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. p. 219 – 258, Org. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PINTO, Céli. Feminismo, História e Poder. **Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. Orgs. **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998

\_\_\_\_\_. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. **labrys, estudos feministas**, número 3, janeiro/ julho 2003.

ROUCH, Hélène. «Recherches sur les femmes et recherches féministe » : L'Action Thématique Programmée du CNRS. **Les Cahiers du CEDERF**, n. 10, p. 2001.

SAID, Edward W. **The world, the text and the critics**. Harvard University Press, 1983.

# INSERÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO: A DIPLOMACIA BRASILEIRA FRENTE À DESIGUALDADE DE GÊNERO

Giovanna Fidelis Chrispiano

Mariana Cardoso dos Santos Ribeiro

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar a posição do Brasil nos fóruns multilaterais das Nações Unidas com relação à desigualdade de gênero na educação, dando especial enfoque à inserção de mulheres e meninas na educação. Para isso, são analisadas as atas das reuniões da 3ª Comissão ocorridas no âmbito da Assembleia Geral de 1990 a 1999, sendo o ano de 1990 considerado um marco por ter sido definido pela UNESCO como o “Ano Internacional da Alfabetização”. Verificaremos a consonância entre a retórica entoada pelo Brasil junto às Nações Unidas sobre o assunto e as ações implementadas na política doméstica brasileira para o acesso de mulheres e meninas à educação a partir da teoria das “forças profundas” proposta por Renouvin. Identificaremos os dados estatísticos relativos à alfabetização de homens e mulheres, investigaremos quais as políticas educacionais adotadas pelo Brasil durante a década de 1990 sobre o tema e em que medida foram eficazes para igualizar as condições entre homens e mulheres no tocante à educação. Utilizaremos como fontes primárias a documentação oficial das Nações Unidas que faz parte do Acervo da Biblioteca Depositária em São Paulo, e que está sob a guarda da Biblioteca Mário de Andrade (ONU/BMA). Como resultados de nossa investigação, pudemos constatar que o Brasil procura demonstrar respeito pelas normas internacionais em seus discursos, salientando as medidas tomadas em âmbito doméstico a fim de diminuir a desigualdade de gênero na educação, mesmo havendo controvérsias com relação ao acesso de grupos historicamente vulneráveis a essas medidas, como a população negra.

**Palavras-chave:** Brasil, Educação, Gênero, Nações Unidas, Política Exterior.

## Introdução

A educação é um componente essencial para o desenvolvimento socioeconômico de um país. Amartya Sen (2010, p.39), ao afirmar que a educação se configura como uma liberdade associada à oportunidade social, enfatiza o importante papel desempenhado pela educação para o aumento da qualidade de vida das pessoas e também para o crescimento econômico. Dessa maneira, “um país que garante a todos cuidados de saúde e educação pode conseguir resultados notáveis em termos de duração e qualidade de vida de toda a população”.

Nesse sentido, José Murilo de Carvalho elenca a educação como direito social básico ao lado de outros como a saúde, o salário justo e a aposentadoria. Tais direitos garantem maior acesso à riqueza produzida coletivamente e permitem a existência

de uma justiça social mais pujante. Direitos sociais como a educação possibilitam às “sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos” (CARVALHO, 2013, p.10).

A ampliação dos investimentos em educação, bem como a criação e reformulação de políticas educacionais se fazem necessárias para que os objetivos relacionados às melhorias sociais e econômicas sejam alcançados. Uma dessas melhorias diz respeito à diminuição da desigualdade de gênero no campo da educação, tanto com relação à inserção de mulheres e meninas na educação quanto à uma maior preocupação em se trazer a discussão sobre gênero para esse campo.

Nesse sentido, a desigualdade de gênero pode ser entendida como um fenômeno histórico-social. De acordo com Monte (2010) o conceito de gênero aparece como uma tentativa de se conferir uma significação social às diferenças biológicas e anatômicas entre homens e mulheres. Dessa maneira, afirma que as diferenciações estabelecidas entre o que é conhecido por “homem” e “mulher” foram produto de uma construção histórica e social, não emergindo apenas de fatores biológicos. Ou seja, as distinções sociais estabelecidas entre homens e mulheres - que implicam em situações de inferiorização da mulher - são entendidas como “naturais” e permanentes pela sociedade sob a prerrogativa de que as mesmas possuem sua origem em fatores biológicos.

Nesse contexto, os anos 1990 representaram um marco nas discussões - tanto no âmbito doméstico, quanto no externo - relativas à educação e à ampliação do seu acesso por parte de grupos historicamente marginalizados, como seria o caso das mulheres e meninas. Isso aconteceu

Tanto devido às pressões de educadores e da população, quanto devido a pressões mundiais de instituições que, principalmente na década de 1990, fizeram encontros com os principais países com péssimos níveis educacionais e propuseram metas e objetivos a serem cumpridos. A fim de que este direito básico, que é a educação, fosse acessível a todos (VAZ, 2010, p.12).

Foi durante a década de 1990 que ocorreram grandes eventos internacionais nos quais as questões da educação e da desigualdade de gênero foram objetos de discussão. Conferências como as da Mulher em 1995 (Pequim, China), da Educação para Todos em 1990 (Jomtien, Tailândia) e da Criança em 1990 (Nova York, Estados Unidos) serviram como instrumentos para a “mobilização e conscientização de governos e entidades da sociedade civil para tratar de questão específica, por meio do estabelecimento de prescrições que embasariam posteriormente a ação de cada país” (ARRAES, 2006, p.8).

Outro marco internacional que contribuiu com a elaboração de uma agenda política em torno da promoção da educação nos países em desenvolvimento foi

a definição do “Ano Internacional da Alfabetização” em 1990 pela UNESCO<sup>1</sup>. A proposta contida nessa definição dizia respeito a atentar a comunidade internacional, incluindo o Brasil, para as questões relativas às condições precárias de acesso à educação no mundo inteiro e como isso contribuía para perpetuar o subdesenvolvimento dos países considerados periféricos.

A preocupação com a questão da inserção de mulheres e meninas na educação já apareciana preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos redigida no contexto da conferência realizada em Jomtien em 1990:

[...] Apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, *das quais pelo menos 60 milhões são meninas*, não têm acesso ao ensino primário.
- mais de 960 milhões de adultos - *dois terços dos quais mulheres* - são analfabetos, e o analfabetismo funcional e um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.2, *grifo nosso*).

Além da Declaração de Jomtien, a Conferência da Criança realizada em 1990, em Nova York, representou um salto importante para a discussão acerca da desigualdade gênero na educação com a elaboração do documento *The Girl Child: An Investment in the Future* que chamava a atenção para a discriminação sofrida pelas mulheres, elegendo a “menina” (*girl child*) como foco das discussões relativas à desigualdade tanto na educação quanto em outros campos (ROSEMBERG, 2001, p.516).

O Brasil se inseriu nessa discussão enquanto Estado-membro da Organização das Nações Unidas e participante das conferências e debates internacionais ocorridos no âmbito da educação e da desigualdade de gênero (ARRAES, 2010, p.20). Também foi durante os anos 1990 que o Brasil empreendeu as principais reformas de suas leis educacionais (como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996) e passou a adotar uma agenda político-econômica de cunho neoliberal que viria a influenciar no modo pelo qual elaboraria suas políticas públicas, incluindo as relacionadas à educação (VAZ, 2010; UNBEHAUM & VIANNA, 2004, p.82).

Nesse sentido, é possível questionar como se deu a atuação do Brasil nos fóruns multilaterais com relação à questão da desigualdade de gênero e inserção feminina na educação em contraposição com as políticas relativas a essa questão formuladas em âmbito doméstico.

## 1. Objetivos e metodologia

Dessa forma, o objetivo principal desse artigo consiste em analisar o posicio-

<sup>1</sup> COSTA, Francisco. Educação. [Editorial]. Revista USP, n.8, dez/fev, 1990-1991. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/08/EDITORIAL-08.html>>. Acesso em: 24 maio 2016.



namento adotado pelo Brasil frente ao tema durante a década de 1990, comparando os discursos desse país nos fóruns das Nações Unidas com ações tomadas em sua política interna. As análises e reflexões feitas ao longo desse trabalho possuem como base o aporte teórico proposto por Pierre Renouvin (1990). Para esses autores, existem “forças profundas” (variáveis econômicas, políticas, culturais, históricas e sociais) que seriam influenciadas e que também influenciariam a postura adotada pelos representantes do poder estatal (líderes políticos, diplomatas, demais representantes). Assim, pretendemos verificar os elementos que influíram sobre a retórica diplomática brasileira e como essa retórica se relaciona com as “forças profundas” da História. Também se pretende identificar dados relativos à desigualdade de gênero na educação no Brasil durante a década de 1990 e verificar se houve ou não avanços.

Para isso, realizou-se pesquisa de caráter bibliográfico e documental com a leitura criticadas atas (especificadas na Tabela 1) das reuniões da 3ª Comissão ocorridas no Âmbito da Assembleia Geral de 1990 a 1999, bem como de outras reuniões que versavam sobre questões relacionadas aos direitos de mulheres e meninas, como exemplo, educação e saúde. Foram analisadas as seguintes atas disponíveis no acervo ONU localizado na Biblioteca Mário de Andrade em São Paulo/SP:

Atas consultadas	Ano	Houve pronunciamento brasileiro?
A/C.3/57/SR.46	1999	Não
A/S-23/PV.5	2000	<b>Sim</b>
A/S-21/7	1999	Não
A/C.3/54/SR.9	1999	Não
A/C.3/54/SR.30	1999	Não
A/C.3/54/SR.45	1999	Não
A/C.3/54/SR.50	1999	Não
A/C.3/53/SR.13	1998	Não
A/C.3/54/SR.11	1999	Não
A/C.3/53/SR.12	1998	Não
A/C.3/54/SR.20	2000	Não
A/C.3/55/SR.20	2000	<b>Sim</b>
A/C.3/54/SR.12	1999	Não
A/C.3/53/SR.17	1998	Não
A/C.3/52/SR.8	1998	Não
A/C. 3/52/SR.9	1998	Não
A/C. 3/54/SR.7	1999	<b>Sim</b>
A/50/PV.37	1995	<b>Sim</b>

**Tabela 1** - Fonte: Elaboração própria.

Nesse trabalho pretende-se, ainda, traçar o panorama político e econômico

do Brasil entre os anos 1990 e 1999, e, posteriormente, analisar alguns dos discursos entoados por representantes do Brasil na Assembleia Geral sobre a questão da educação e desigualdade de gênero, contrapondo esses discursos às políticas educacionais adotadas no país durante esse período.

## 2. Políticas educacionais nos anos 1990: o avanço da agenda neoliberal

Os anos 1990 foram marcados pela adoção de uma agenda política e econômica que correspondia aos princípios neoliberais. Isso significa que se procurou reduzir o papel do Estado em diversos setores por meio da privatização de empresas estatais e serviços públicos; liberalização dos fluxos de capital; flexibilização dos direitos trabalhistas e maior abertura econômica (NOGUEIRA, 2014, p.51).

Nesse contexto, o Estado brasileiro, pressionado pelos interesses externos representados pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), também adotou políticas de ajuste fiscal que implicavam no corte de investimentos em diversas áreas, incluindo a educação (NOGUEIRA, 2014; UNBEHAUM & VIANNA, 2004).

Assim, um grande dilema se impunha ao Brasil naquele momento com relação à questão da educação, pois ao mesmo tempo que reformas no sistema educacional do país se faziam necessárias, também havia pressões tanto internas quanto externas para que houvesse cortes orçamentários cada vez mais restritivos (ROSEMBERG, 2001, p.515).

A década de 1990 foi marcada por três governos, quais sejam: Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Neste trabalho optou-se por conferir maior enfoque ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) por ser considerado o governo no qual houve as principais reformas no campo educacional.

O governo Collor apresentou poucos avanços, pois devido aos cortes de recursos, os dois programas criados em seu governo, “Programa Nacional de Material Escolar” e “Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania”, foram levados à falência. Já o governo Itamar Franco - também imerso em um contexto de crise econômica com forte restrição de gastos - foi apenas de transição, não apresentando mudanças significativas na área da educação (VAZ, 2010, p.61).

No governo de Fernando Henrique Cardoso houve mudanças mais significativas, embora a agenda neoliberal tenha se mantido. Ao pronunciar seu discurso na Assembleia Geral em 1995, FHC transmite a mensagem de que o Brasil adotaria uma postura que ia ao encontro das ideias neoliberais:

[...] Estamos viviendo ahora tiempos mejores hace 50 años. El fin de la Guerra Fría liberó al escenario internacional de las tensiones generadas por los enfrentamientos ideológicos y creó las condiciones para una creciente convergencia de los valores, con democracia, libertad económica y justicia social en el centro de nuestras preocupaciones.

[...] Este es un foro en el cual, dentro del contexto complejo de la globalización, debemos trabajar para superar una situación persistente de desigualdad económica y social que genera la desesperanza y un sentimiento de marginación.<sup>2</sup>

A partir desse discurso pronunciado por Fernando Henrique Cardoso, é possível perceber uma postura mais aberta em relação às propostas de um fórum multilateral como o das Nações Unidas, sendo que o presidente assinalava seu alinhamento às ideias neoliberais, podendo isso ser evidenciado por meio da utilização dos termos como “*libertad económica*” e “*globalización*”. Além disso, FHC afirmava acreditar que a adoção dessa postura seria o caminho para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais que gerariam “desesperança e um sentimento de marginalização”.

Outro ponto interessante a se destacar é o trecho do discurso no qual FHC mencionava a disposição do Brasil em participar e colaborar com a organização das grandes conferências que vinham sendo realizadas naquele período:

[...] Han surgido nuevas oportunidades para la cooperación internacional. La serie de conferencias mundiales auspiciadas por las Naciones Unidas - sobre el medio ambiente, la población, la mujer, los derechos humanos y el desarrollo social - tiene como lema unificador la búsqueda de los niveles de vida dignos para todos los pueblos y para cada ser humano. Por consiguiente, el progreso humano constituye el centro del debate internacional.<sup>3</sup>

Essa fala demonstra os objetivos que se pretendia conferir à política externa brasileira adotada naquele período, disposta a respeitar as normas do direito internacional, assumindo compromissos com questões relacionadas à paz e aos direitos humanos (CINTRA; OLIVEIRA; VIGEVANI, 2003, p.39). A disposição de dar o maior destaque à participações grandes negociações e discussões multilaterais - pode ser justificada pela “percepção do governo sobre o mundo globalizado, interdependente [e que] só agindo sob este parâmetro o Brasil [seria] capaz de se inserir favoravelmente no contexto mundial” (MIYAMOTO, 2000, p.124).Ademais, naquele momento, o governo brasileiro também via nas conferências internacionais a possibilidade de contribuir com a reformulação de um novo ambiente internacional com a superação de conflitos tanto de natureza ideológica (Leste-Oeste) quanto de natureza material (Norte-Sul) (ARRAES, 2006, p.8).

### 3. Gênero e educação: o posicionamento do Brasil na ONU

Diante do cenário apresentado, é possível compreender o contexto político

<sup>2</sup> Naciones Unidas. Asamblea General. 37ª sesión plenaria. Doc. A/50/PV.37. (23 de octubre de 1995), ONU/BMA.

<sup>3</sup> Ibidem.

e econômico no qual estavam inseridas as mudanças no campo das políticas educacionais brasileiras durante os anos 1990, em especial a partir de 1995, ano em que FHC se elegeu.

Foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que houve as principais transformações no campo da educação com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo essa a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997; e do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001.

Além disso, o governo FHC, de acordo com as atas examinadas, foi o que demonstrou de forma mais relevante seu posicionamento com relação à desigualdade de gênero na educação durante a década de 1990. O discurso pronunciado pela representante do Brasil na Assembleia Geral em junho de 2000, primeiramente, denota uma postura condescendente com a adoção de políticas que contribuam para a diminuição da desigualdade de gênero:

[...]Es con inmensa satisfacción que vengo una vez más traer el mensaje del Gobierno brasileño a favor de la protección, de la promoción de los derechos de las mujeres. Ésta es para nosotros una oportunidad para la redefinición de una agenda para la igualdad de género, adaptada a la realidad contemporánea y teniendo como prioridad el desarrollo social y la paz en el mundo.<sup>4</sup>

É possível notar, principalmente após a fala “*Ésta es para nosotros una oportunidad para la redefinición de una agenda para la igualdad de género [...]*”, a perspectiva de mudança contida na retórica da representante brasileira. Ainda nesse discurso, destacava os avanços do país nos últimos cinco anos (portanto, desde 1995) com relação ao tema:

[Nos últimos cinco anos] progreso en los indicadores de educación, que en el Brasil favorecen a las niñas y las mujeres en el acceso a la escuela, en las tasas de término de la enseñanza básica, en el número de matrículas en la enseñanza media y universitaria [...].<sup>5</sup>

A representante também reforçava o papel desempenhado pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>6</sup> (PCN) no processo de diminuição da desigualdade de gênero na educação a partir da inclusão de temas transversais nos currículos escolares como forma de combate a todas as formas de discriminação:

<sup>4</sup> Naciones Unidas. Asamblea General. 5ª sesión. Doc. A/S-23/PV.5 (7 de junio de 2000), ONU/BMA.

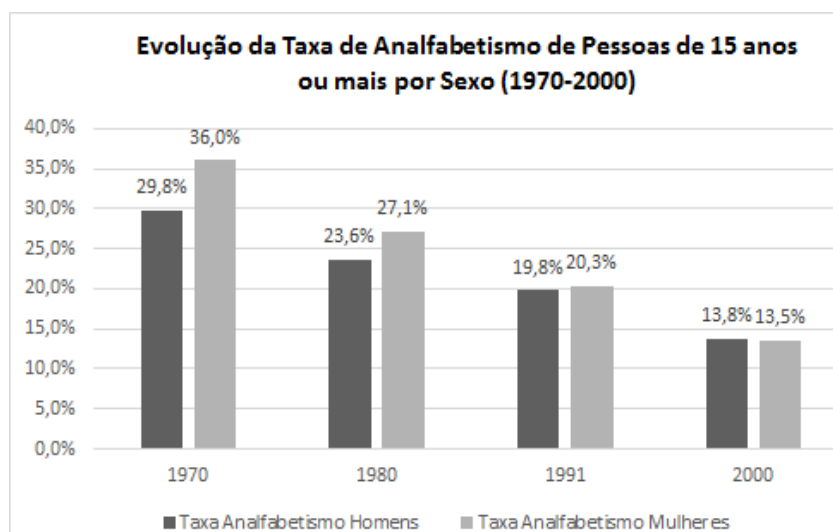
<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF,1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

[...] Una acción que reforzó estos resultados positivos fue la reciente introducción en las escuelas brasileñas de los llamados parámetros curriculares nacionales con una serie de temas transversales que serán incorporados a la enseñanza de todas las disciplinas tradicionales con el objeto de combatir todas las formas de discriminación.<sup>7</sup>

A partir das colocações presentes nos discursos apontados, é possível perceber o esforço no sentido de construir a imagem do Brasil enquanto país comprometido com a inserção de mulheres e meninas na educação e, conseqüentemente, com a eliminação da desigualdade de gênero.

Conforme as estatísticas oficiais, pode-se afirmar que houve certos avanços com relação à ampliação do acesso à educação por parte de toda a população, incluindo meninas e mulheres. Um dos índices mais utilizados para se avaliar o progresso educacional, embora este não deva ser o único fator a ser levado em consideração, refere-se à taxa de analfabetismo. O gráfico a seguir apresenta a evolução das taxas de analfabetismo estratificadas por sexo:



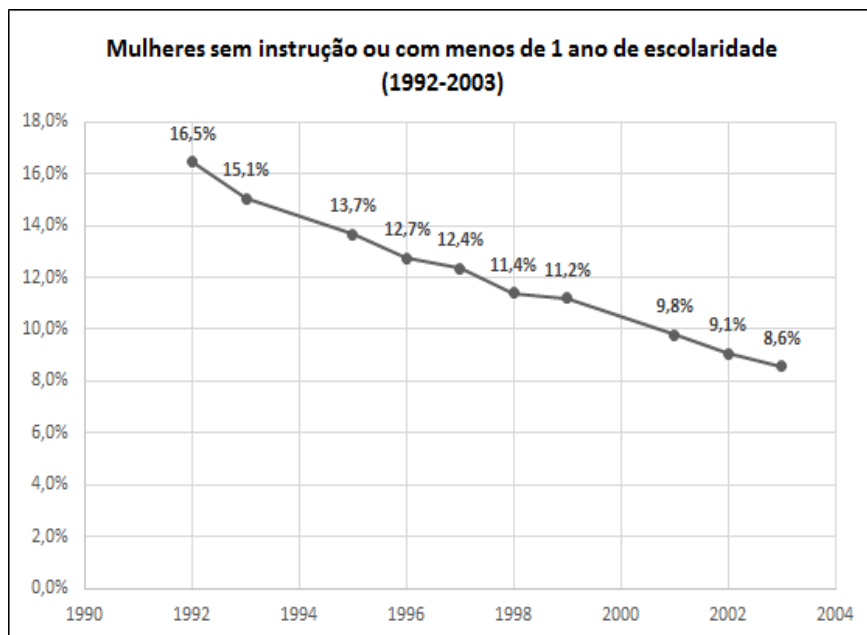
**Gráfico 1** - Adaptado de: IBGE, Censo Demográfico 1970-2000. Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Diversas tabelas. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=2&vcodigo=ECE305&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

A partir desses dados é possível verificar uma diminuição considerável das taxas de analfabetismo, sendo que o número de homens e mulheres acima de 15 anos

<sup>7</sup> Ibidem.

alfabetizados chegou a praticamente se equiparar entre 1991 e 2000. De acordo com Vaz (2010, p.61), os principais avanços desse período correspondem, sobretudo, à diminuição das taxas de evasão escolar, das taxas de analfabetismo, ao aumento dos anos de estudos da população em geral e a universalização do ensino.

Nesse sentido, outro dado que pode ser analisado se refere à porcentagem de mulheres brasileiras “sem instrução” ou com menos de um ano de escolaridade:



**Gráfico 2** - Adaptado de: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/1997. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=7&top=2&cvcodigo=PD161&t=escolaridade-anos-estudo-mulheres-10-anos>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

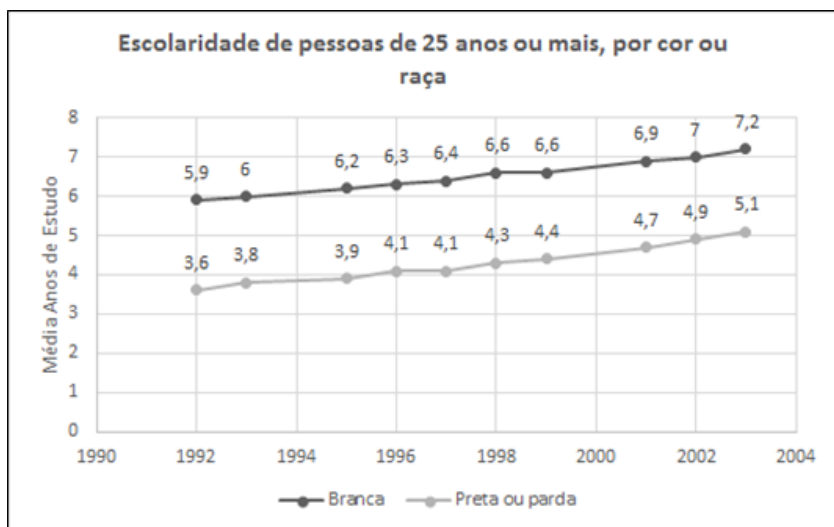
A partir da análise do gráfico, é possível aferir que o número de mulheres com menos de um ano de escolaridade ou nenhuma “instrução” também diminuiu consideravelmente na década de 1990, sendo que em 1992 a taxa era de 16,5% e em 2003 (pouco depois do final da década) o índice já correspondia a aproximadamente 8,6%, ou seja, houve redução de quase metade do percentual.

Até o momento, observa-se que as falas da representante brasileira nos fóruns das Nações Unidas possuem certa correspondência com os dados analisados e a literatura sobre a educação nos anos 1990. O número de mulheres e homens analfabetos com 15 anos ou mais de idade caiu consideravelmente entre 1970 e 2000, chegando a se equiparar. Além disso, como visto anteriormente, o número de mulheres com baixa escolaridade também diminuiu na década de 1990.

No entanto, ao se aprofundar a análise, percebe-se que embora o acesso à educação de meninos e meninas pareça ter se equilibrado entre 1990-1999, se for feito um recorte de raça e origem econômica, será possível notar que havia disparidades. Fúlvia Rosemberg (2001, p.518) traz essa questão para a discussão acerca da desigualdade de gênero na educação nos anos 1990:

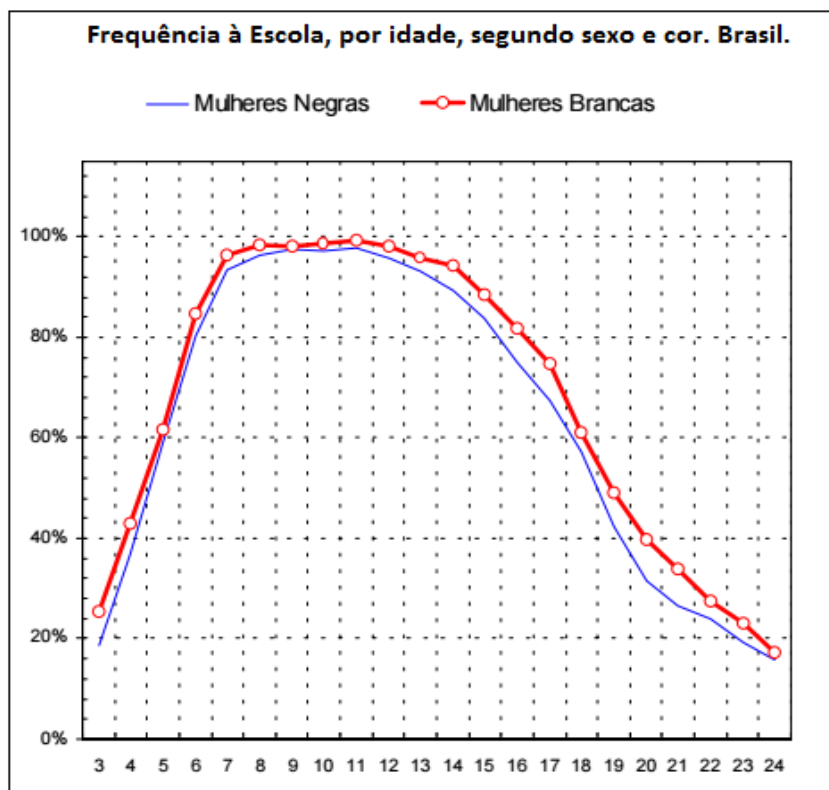
Ora, se o sistema educacional brasileiro, como o de vários outros países do mundo subdesenvolvido, apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e permanência no sistema, ostenta intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica. Tal particularidade tem me levado a reformular a pergunta-chave na busca de prioridades para a meta da democratização da educação da ótica das relações de gênero: como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzirem um sistema educacional tão excludente quanto o brasileiro?

Fúlvia Rosemberg faz um questionamento válido quando aponta para a continuidade das disparidades raciais no âmbito da educação durante a década de 1990. Ao se analisar o gráfico 3 que trata da “Escolaridade de pessoas de 25 anos ou mais, por cor ou raça” se observa que, embora tenha havido um crescimento da média de anos de estudo tanto para negros quanto para brancos, a diferença entre ambos continua sendo significativa, com uma média de 7,2 anos para os brancos em 2003 frente a uma média de 5,1 anos para os negros.



**Gráfico 3** - Adaptado de: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2009. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=7&op=2&vcodigo=IU36&ct=escolaridade-pessoas-25-anos-mais-cor>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

Como este trabalho pretende trazer a análise da dimensão de gênero, também é apresentado, no gráfico 4, intitulado “Frequência à escola, por idade, segundo sexo e cor. Brasil” dados que comparam o grau de escolaridade de meninas brancas e negras.



**Gráfico 4** - Fonte: PNAD, 1999. Retirado de: ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

Analisando o gráfico 4, observa-se que a frequência de meninas e mulheres negras à escola permaneceu inferior à das brancas no ano de 1999. Isso evidencia a necessidade de se realizar, sempre que possível, recortes de raça/origem econômica para se obter uma análise mais acurada com relação a determinada questão, como é o caso da educação.

Já com relação à menção que a representante do Brasil faz na Assembleia Geral sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, afirmando que eles serviriam como um instrumento para o combate a todas as formas de discriminação, incluindo a de gênero, é possível dizer que as questões de gênero são referenciadas nos PCN de maneira sutil e insuficiente, exceto no volume 10 que trata sobre o Tema Transver-



sal “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” (UNBEHAUM & VIANNA, 2004, p.99).

Dessa maneira, apesar dos Parâmetros apresentarem avanço com relação à questão de gênero, essa abordagem ainda não seria ideal, pois ela estaria circunscrita apenas ao campo da sexualidade, sendo que as questões de gênero devem passar por todas as áreas do ensino (UNBEHAUM & VIANNA, 2004, p.100).

Além disso, a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais não é obrigatória, sendo facultativo a cada unidade de ensino incluir ou não suas diretrizes. Desse modo, a atuação desse mecanismo na eliminação da discriminação por gênero acaba sendo reduzida.

No discurso proferido pela representante brasileira também não se observa qualquer menção à Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996)<sup>8</sup>, sendo esta uma das principais leis que regulamentam o ensino brasileiro.

De acordo com Unbehaum e Vianna (2004), com relação ao espectro de gênero, essa lei garante o acesso universal à educação (estando em consonância com a Constituição Federal de 1988) e apresenta outros pequenos avanços como a ampliação do ensino básico a crianças de zero a seis anos (permitindo o acesso das mães ao mercado de trabalho), mas ainda encobre, de certa maneira, elementos relacionados à desigualdade de gênero, pois não demonstra o posicionamento claro de enfrentamento da questão, ficando apenas subentendida a intenção de minimização dessa desigualdade.

## Considerações Finais

A partir da análise das fontes documentais, do levantamento de dados relativos à educação e da literatura consultada, é possível inferir que houve avanços consideráveis no âmbito da educação durante os anos 1990. A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade caiu de 20,07% em 1991 para 13,63% em 2000, ou seja, houve diminuição de aproximadamente 6,44 pontos percentuais em apenas nove anos (VAZ, 2010).

Também houve melhoras com relação à inserção de mulheres e meninas na educação, observando-se que entre 1970 e 2000 houve uma queda de aproximadamente 22,5% da taxa de analfabetismo de mulheres com 15 anos de idade ou mais, sendo que esse índice já estava praticamente equiparado ao dos homens em 2000.

Até certo ponto, é possível afirmar que há confluência entre os pronunciamentos realizados pelos representantes brasileiros na Assembleia Geral, principalmente no que diz respeito ao fato de que houve progresso dos indicadores de educação, como demonstrado nos gráficos 1 e 2 desse trabalho.

No entanto, apesar dos avanços registrados, foi observado que a população

<sup>8</sup> Considerando que a ampliação da inserção de meninas e mulheres na educação passa pela elaboração e implantação de políticas públicas, faz-se necessária uma breve análise no âmbito legislativo, a fim de se verificar quais são os principais mecanismos legais que abrangem a questão da educação e se os mesmos contêm dimensões que garantem maior igualdade de gênero.

negra - em especial as mulheres negras - continuaram sendo as que mais sofrem restrições com relação ao acesso à educação. Nesse sentido, é possível perceber certas descontinuidades e contradições com relação ao discurso brasileiro e a prática, pois ao mesmo tempo que se enfatizava apenas os avanços obtidos, não se mencionava as questões referentes à desigualdade racial e de gênero que ainda fazem parte do contexto social e econômico do país. Esse silêncio diante da comunidade internacional relegava à invisibilidade situações fáticas de discriminação que perpassam nossa História.

Como discutido ao longo desse trabalho, o Brasil adotou uma postura econômica e política alinhada aos pressupostos neoliberais, demonstrando isso claramente nos fóruns das Nações Unidas. Embora Fernando Henrique Cardoso tenha demonstrado em seu discurso que a adesão do Brasil às ideias neoliberais era algo positivo, acredita-se que

As políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso foram cunhadas como neoliberais por terem indícios de que se apoiavam nos pressupostos básicos dessa corrente teórica: preconização do esvaziamento das organizações coletivas e das demandas populares, redução da esfera de responsabilidade do Estado quanto à oferta de serviços relacionados às políticas públicas sociais (Anderson, 1995; Pereira, Spink, 1999). *Sua lógica foi a de reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia* (Silva Jr., Sguissardi, 1999). (UNBEHAUM; VIANNA, 2004, p.82, *grifo nosso*).

Pensando sob essa perspectiva, seria possível entender alguns dos motivos pelos quais as mulheres negras e pessoas com maior vulnerabilidade econômica tiveram menor acesso às mudanças ocorridas no campo da educação.

De modo geral, o pronunciamento do Brasil com relação às políticas educacionais voltadas para a redução da desigualdade de gênero foi sutil, apenas sendo mencionada a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que teriam como um de seus temas o combate à discriminação, deixando a questão de gênero subentendida. Não obstante, a adoção dos Parâmetros é opcional, ou seja, cada instituição de ensino pode ou não adotar suas diretrizes, não havendo, portanto, garantias de mudanças efetivas com relação ao fim da discriminação por gênero.

Em suma, os discursos proferidos pelo Brasil no âmbito do fórum multilateral das Nações Unidas apresentaram as intenções do governo em promover uma política externa que respeitava as normas do direito internacional e os direitos humanos, esforçando-se para demonstrar diante da opinião pública internacional que o país atuava no âmbito doméstico com o objetivo de reduzir a desigualdade de gênero na educação. Foi possível perceber que embora tenha havido certos avanços no campo quantitativo com a ampliação do acesso à educação, a conjuntura política e econômica de cunho neoliberal acabou servindo como entrave para o aprofundamento das melhorias no campo qualitativo, ainda havendo certos grupos (como a população de mulheres e homens negros) que foram, em certo sentido, excluídos do processo.

Esse trabalho não pretendeu esgotar todas as discussões ligadas à desigualdade de gênero na educação, entretanto, procurou verificar quais fatores influenciaram a retórica brasileira junto às Nações Unidas com relação a essa temática durante os anos 1990, sendo que a adoção de políticas neoliberais pode ser entendida enquanto principal “força profunda” por trás dos discursos entoados pelos representantes brasileiros.

Por fim, o que aqui se buscou foi identificar elementos importantes (dados estatísticos, documentais e bibliográficos) que poderiam ser úteis para auxiliar a compreensão acerca da postura do Brasil no cenário internacional quanto à inserção de mulheres e meninas na educação e o que de fato se possuía em termos de avanços nessa questão no âmbito interno do país.

### Referências Bibliográficas

ARRAES, Virgílio. “O Brasil e a ONU, de 1990 a nossos dias: das grandes conferências às grandes pretensões” In: ALTEMANI, Henrique e LESSA, Antônio Carlos (orgs.) Relações Internacionais do Brasil: temas e agendas. São Paulo: Saraiva, 2006, v. 2.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 17.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 236p.

CINTRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Marcelo F.; VIGEVANI, Tullio. Política Externa no Período FHC: a busca de autonomia pela integração. Tempo Social, São Paulo, p.31-61, nov./2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n2/a03v15n2.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Brasil e as negociações multilaterais. Revista Brasileira de Política Internacional - RBPI, Brasília, v.43, n.1, p.119, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v43n1/v43n1a06.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

MONTE, Izadora Xavier do. Gênero e Relações Internacionais: Uma Crítica ao Discurso Tradicional de Segurança. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Relações Internacionais, Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NOGUEIRA, Carmen Aline Alvares. O ensino médio no Brasil nos governos FHC: um estudo a partir da teoria Althusseriana da escola como “aparelho ideológico de Estado”. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000928581>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RENOUVIN, Pierre. Historia de las Relaciones Internacionales: Siglos XIX y XX. Madrid: Akal, 1990. 648p. Disponível em: <[https://eeihistoriaucv.files.wordpress.com/2014/12/renouvin\\_-\\_historia\\_de\\_las\\_relaciones\\_internacionales\\_-\\_tomo\\_ii\\_.pdf](https://eeihistoriaucv.files.wordpress.com/2014/12/renouvin_-_historia_de_las_relaciones_internacionales_-_tomo_ii_.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 24, n. 2, p.515-540, 2º semestre/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Companhia de Bolso. 461p.

UNBEHAUM, Sandra; VIANNA, Cláudia Pereira. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 34, n. 121, p.77-104, jan./abr. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n121/a05n121.pdf>>.Acesso em: 23 maio 2016.

UNESCO. (1990), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

VAZ, Carolina Dalenogare. A Educação no Brasil na Década de 1990. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28162>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

# A TRAJETÓRIA DO FEMINISMO NA BÓSNIA-HERZEGOVINA: AS BARREIRAS ANALÍTICAS ENTRE OS MARCADORES DE GÊNERO E ETNIA

Bárbara Lopes Campos<sup>1</sup>

Pedro Barbabela<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo busca contextualizar o histórico do movimento feminista na Bósnia-Herzegovina, explicitando como uma pluralidade de marcadores, principalmente gênero e etnia, apresentam-se interrelacionados no país. Durante a história da região dos Balcãs, os movimentos de mulheres tiveram um papel de extrema importância política, o que possibilitou o acesso das mulheres em diversas esferas do poder. Desta forma, pretende-se com o artigo realizar um levantamento histórico do movimento feminista na Bósnia, bem como buscar elencar os principais pontos de discussão da agenda das pensadoras feministas do país.

**Palavras-chave:** Feminismo. Bósnia. Interseccionalidade.

**ABSTRACT:** This article aims to contextualize the history of the feminist movement in Bosnia and Herzegovina, explaining how a plurality of markers, especially gender and ethnicity, are presented and interrelated in the country. During the history of the Balkans, women's movements played a role of great political importance, allowing the access of women in different spheres of power. Thus, it is intended with the article to make a historical survey of the feminist movement in Bosnia and seek to list the main discussion points of the agenda of feminist thinkers of the country.

**Keywords:** Feminism. Bosnia. Intersectionality.

## Introdução

A participação das mulheres nas mais diversas arenas da vida pública sempre foi um fator chave para se compreender a dinâmica política, social e econômica da região dos balcãs. O movimento feminista há muito tempo já vinha buscando abrir espaço para as demandas das mulheres na região, seja de forma autônoma ou em diálogo com a estrutura estatal. Com o desenvolvimento do conflito na Bósnia, diversos crimes contra a humanidade foram evidenciados. A estratégia sérvia da eliminação de todas as demais etnias que compunham a República bósnia se tornou uma ação

<sup>1</sup> Mestranda em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Bolsista da CAPES. Email: barbara.angove@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Brasil. Email: pedro.barbabela@gmail.com

genocida. Nesse contexto de violência generalizada, o movimento de mulheres ganha especial destaque ao buscar, juntamente com organismos internacionais e com outros Estados, suporte para as vítimas da guerra.

O presente artigo organiza-se em quatro seções. Primeiramente, busca-se retratar historicamente a formação e a evolução do movimento feminista na região dos Bálcãs, relacionando as demandas do movimento com a formação de um governo socialista. Em seguida procura-se contextualizar a emergência do conflito de desmembramento da Iugoslávia, inserindo a Bósnia no contexto regional. Na terceira seção, o caráter ativista do movimento de mulheres na Bósnia é trabalhado e são explicitados a articulação de resposta dos movimentos feministas à violência sexual que fora perpetrada durante o conflito, além de reforçar a ligação entre os grupos feministas na Bósnia, na Sérvia e na Croácia.

Na última seção, discutem-se as dificuldades analíticas encontradas pelas feministas da Bósnia para compreender a causa dos atos de violência praticados no contexto de conflito, assim como para pensar em formas de oferecer suporte às vítimas no país. Dessa forma, a discussão sobre a necessidade de se pensar em categorias interseccionais que deem conta de abarcar diferentes identidades e marcadores aparece como essencial para possibilitar a compreensão das dinâmicas relacionadas a tal contexto. Por fim, são feitas as considerações finais com os ganhos analíticos do presente estudo.

## 1. O pensamento feminista e o regime socialista iugoslavo

O movimento feminista na região dos balcãs esteve associado ao desenvolvimento do regime socialista iugoslavo. O regime, graças ao seu sistema de autogestão, possibilitava uma descentralização política, que tornava possível a articulação do grupo de mulheres na esfera pública de forma independente ao Estado. A participação dos grupos de mulheres no país começa a ganhar grande destaque nos anos que precederam o início da Segunda Guerra mundial, naquele período, o movimento era composto inicialmente por acadêmicas, que buscavam prestar suporte ao governo iugoslavo (KORAC, 1998; BATINIC, 2001).

Durante a guerra, o partido comunista mobilizou um grande número de mulheres, segundo BATINIC (2001) cerca de 100.000 mulheres estiveram envolvidas na luta contra os nazistas. O partido comunista na região acreditava que a igualdade de gênero seria alcançada como resultado da revolução comunista. Desta forma, foi criada a AFZ (*Antifacist Women's Front*), uma organização composta por mulheres que buscavam mobilizar e canalizar os esforços para acabar com a guerra. Ao final do conflito a organização se engajou na reconstrução do país, assim como na transmissão da ideologia socialista.

O estabelecimento do regime socialista depois da guerra trouxe muitos novos direitos para as mulheres: salários iguais, facilidade de divórcio, sistema de saúde gratuito e creches, educação gratuita e aborto legal acessível (BATIN-

No período pós-guerra, o governo socialista buscou controlar fortemente os canais de articulação independentes e organização dos movimentos de mulheres no país. A AFZ foi dissolvida pelo partido comunista, e seus membros foram “transferidos” para a União da Associação de Mulheres (*Union of Women's Association*) que incluía cerca de dois mil grupos de mulheres de toda a Iugoslávia. Em 1961, a União foi abolida e o partido instaurou a Conferência para as Atividades Sociais das Mulheres (*Conference for the Social Activities of Women*), organização com alto grau de hierarquização e com governabilidade dividida (BATINIC, 2001).

Durante a década de 1970, diversos grupos de mulheres surgiram no país com o intuito de analisar o papel ocupado pelas mulheres na estrutura social. O movimento passa a criticar o sistema patriarcal existente na Iugoslávia que havia se mantido durante a transição para um governo socialista. Desta forma, havia se mantido as desigualdades de gênero, que predominavam na vida política e econômica de grande parcela das mulheres. Começa, assim, a ser questionado o posicionamento do partido comunista de que a luta de classes estava vinculada com a luta por igualdade em seu sentido mais amplo (BATINIC, 2001).

Como resposta a este contexto, uma multiplicidade de grupos compostos por mulheres de diferentes perfis começam a se organizar no país. Mulheres lésbicas, muçulmanas, católicas, por exemplo, começam a demandar por respostas individualizadas que pudessem atender às demandas específicas. Nas últimas décadas do século XX, já se observa a criação de mecanismos institucionais de suporte às mulheres, como a criação de linhas telefônicas de apoio a mulheres vítimas da violência. Porém, mesmo com a crescente participação dos grupos de mulheres focados a atender a demandas específicas de cada grupo era perceptível o déficit em abrangência de participação dentro dos grupos feministas, controlados em sua grande parte pelas mulheres bem escolarizadas das áreas urbanas (KORAC, 1998; HELMS, 2003).

Com a emergência do nacionalismo étnico sérvio (1988-1991) na região, as mulheres começam a sofrer as consequências da radicalização política, elas foram as primeiras a perder sua participação na vida política e econômica do país. O movimento, então, buscou posicionar-se fortemente contra as ações nacionalistas da República da Sérvia, servindo como uma forte fonte de oposição (KORAC, 1998). A próxima seção aprofunda nas discussões de tais problemáticas, ao abordar o contexto do conflito na região.

## 2. A desintegração da Iugoslávia

A formação da Iugoslávia ocorreu no período pós Primeira Guerra Mundial. O Reino dos Sérvios, Croatas e Eslovenos, localizado na região dos Balcãs na Europa foi formado pelo agrupamento de indivíduos que não possuíam um passado histórico

<sup>3</sup> The establishment of the socialist regime after the war brought many new rights for women: equal salaries, easy divorce, free medical and childcare, free education, and accessible legal abortion.

em comum, não havendo, assim, nenhuma característica político-social que os unia internamente (HALL, 2014). O Reino foi estruturado levando em consideração a existência de uma estrutura organizacional baseada em seis repúblicas autônomas, sendo elas: Bósnia-Herzegovina, Croácia, Macedônia, Montenegro, Sérvia<sup>4</sup> e Eslovênia.

A diversidade de etnias de cada uma das repúblicas que compunham a Iugoslávia é um fator essencial e decisivo para se compreender a dinâmica do processo de desmembramento da Iugoslávia. Desde a sua criação o Reino enfrentava grandes problemas como o ódio étnico, a rivalidade religiosa, as barreiras linguísticas e conflitos culturais. A ideia que mantinha a união da região se baseava na ideia de ajuda mútua às ameaças externas à região, principalmente no período entre guerras (LAWRENCE, 2011). Porém, vale ressaltar, que dentro da estrutura política havia uma grande desigualdade, a Constituição Iugoslava de 1921 criou um governo centralizado que era controlado, predominantemente, pelos sérvios, aumentando o descontentamento da população não sérvia do Reino (HALL, 2014).

Por volta da década de 1980, um forte movimento nacionalista nasce na República sérvia. A República autônoma assume o controle da Liga Comunista da Iugoslávia, e Slobodan Milošević assume o poder na Sérvia. Milošević ganha destaque por suas decisões e acaba assumindo posições de destaque no governo, sua atuação não se limitava às questões políticas, mas as militares também – tornou-se Presidente da Sérvia (1990) e Presidente do Supremo Conselho de Defesa da Iugoslávia (ICTY, n.d.). A adoção por parte do governo Sérvio de medidas nacionalistas desequilibrou a balança de poder nos balcãs. Milošević adotou medidas como censura à imprensa e a “reversão” da autonomia do Kosovo e Vojvodina<sup>5</sup>, a suspensão da autonomia das repúblicas demonstrava o caráter centralizador, o líder sérvio buscava em seus discursos voltar com a ideia da Grande Sérvia (HALL, 2014).

Com o início do processo de desmembramento, a primeira república a buscar por independência foi a Eslovênia, seguida pela Croácia e Macedônia e posteriormente a Bósnia-Herzegovina. Tanto a Sérvia como Montenegro foram os últimos países a alcançarem a independência na região (LAWRENCE, 2011). Cada um dos processos de independência gerou uma resposta da República Sérvia, que controla todo o exército da Iugoslávia, porém a luta por independência da Bósnia-Herzegovina merece especial atenção, principalmente por terem sido utilizados diferentes práticas que tinham como o objetivo a eliminação da etnia bósnia na região. Analisando as repúblicas que compunham a Iugoslávia, a Bósnia era claramente a mais heterogênea; no que diz respeito a religião e a etnia (CAMPBELL, 1998). Segundo Power (2004), a República Bósnia era formada de 43% de bósnios muçulmanos, 35% de sérvios ortodoxos e 18% de croatas católico-romanos, o que tornava a situação da região realmente complexa e instável (POWER, 2004). A permanência da Bósnia na Iugos-

<sup>4</sup> A República da Sérvia incluía as Repúblicas Autônomas do Kosovo e do Vojvodina.

<sup>5</sup> Ambas as regiões possuíam uma maioria étnica e um passado histórico distintos das Repúblicas que compunham a Iugoslávia. A maioria da população no Kosovo era composta por albaneses e em Vojvodina por húngaros.



lária seria extremamente desvantajosa à população bósnia, uma vez que os cidadãos sérvios continuariam recebendo benefícios, como melhores oportunidades e melhores salários.

A dissolução da antiga Iugoslávia produziu uma série de conflitos regionais, que acabaram por criar diversos outros Estados-nação na região. O conflito escalou rapidamente, forçando um posicionamento internacional, com a intervenção da OTAN, baseada na necessidade de uma ação humanitária devido à grave e generalizada violação dos direitos humanos na região. Em 1992, os Estados Unidos da América e a Comunidade Européia reconheceram a independência do estado bósnio, tais atores acreditavam que após o reconhecimento seria possível estabilizar a região, deixando claro para Milošević que o sistema internacional apoiava a independência da Bósnia (HALL, 2014). Após poucos dias da independência, o exército sérvio iniciou ações, como a detenção e execução da população não sérvia residente no país, a destruição de centros culturais e religiosos para assim eliminar toda a cultura bósnia e croata presentes na República. As práticas adotadas pelos sérvios de ataque aos civis foram enquadradas como um ato de tentativa de limpeza étnica (POWER, 2004).

### 3. Resposta das mulheres à guerra da Bósnia

Com o início dos conflitos do processo de desintegração da Iugoslávia observou-se uma mudança drástica nas agendas dos grupos feministas, formado por grupos da Bósnia, da Sérvia e da Croácia. A pauta inicial passou a se voltar para o ativismo em questões antiguerra, mandando notas de protesto aos governos e à sociedade civil contra a crescente militarização. O início das hostilidades marcou a emergência de diversos protestos de mães e grupos de paz por todo o território bósnio. Esses movimentos fortemente organizados cresceram rapidamente em volume e ação, requerendo que as hostilidades fossem interrompidas, através de campanhas para que os filhos retornassem para suas casas (KORAC, 1998; HELMS, 2003).

Com o aumento da violência, principalmente contra as mulheres, os grupos feministas das diferentes Repúblicas se desorganizam e diminuem suas ações. O comprometimento foi afetado pelo rompimento da solidariedade entre suas integrantes, muitas vezes de etnias diferentes, além da dificuldade de organização física devido ao medo de manifestação pública, insegurança no transporte e acesso a zonas de guerra. Porém, apesar das adversidades do contexto de conflito, ainda assim, alguns grupos conseguiram manter algum tipo de contato e organização, mesmo que com alguma tensão (BATINIC, 2001).

Com o fim da guerra de independência da Bósnia e as graves violações de direitos humanos, a luta feminista ressurgiu no país com um projeto de reestruturação da nação e assistência às vítimas, prioritariamente mulheres, do conflito. As vítimas, no primeiro momento, não encontraram nenhuma estrutura de suporte pelas quais elas poderiam requerer ajuda. Não havia nenhuma estrutura básica de cuidados médicos e assistência psicológica, além disso, muitas mulheres precisavam de proteção, visto que muitas delas eram sequestradas e levadas a campos de estupro. O movimento feminista na região teve um papel de extrema importância nesse momento, uma

vez que foram o primeiro grupo ou organização que buscou questionar as atitudes violentas dos exércitos de seus próprios governos e do governo dos Estados vizinhos (BATINIC, 2001).

As relações entre os grupos feministas de etnicidade distintas foram retomadas no período pós-conflito e as ações de suporte direto às vítimas contribuíram para o reconhecimento e disseminação do feminismo no país. Apesar de grande parte das instituições internacionais que se instalaram no país no período pós-conflito terem a expertise necessária para trabalhar em áreas de conflito, foram encontradas determinadas dificuldades na prestação de assistência para mulheres vítimas de violência sexual, devido ao fato do estupro ser um tabu na sociedade e que, também, tais organizações não esperavam lidar com uma realidade nacional tão complexa como a encontrada na Bósnia. A maior dificuldade estava em encontrar essas vítimas. Apesar dos relatórios de campos apontarem milhares de mulheres vítimas de violência, a procura por assistência recebida nesses grupos era baixa. Dessa forma, parte das organizações internacionais mudaram sua estratégia baseado em programas voltados para as comunidades, juntamente com novas ideias de como fornecer assistência direcionada para o público específico de mulheres vítimas de violência sexual (AGGER & MIMICA, 1996).

A realidade construída discursivamente sobre a guerra, formada pelas narrativas femininas de casos de abuso e estupro e as narrativas nacionalistas de cunho étnico, produziram um certo tipo de ação feminista politizada (KORAC, 1998; BATINIC, 2001). Essas ações refletiram de maneira ímpar na articulação de grupos feministas, principalmente na Sérvia, na Croácia e na Bósnia e impactou de maneira direta na organização do movimento feminista transnacional.

Dessa forma, observa-se que mesmo com a pluralidade de organismos instalados no país, nenhum possuía conhecimento da dinâmica social do país. O papel de proteção e de suprir as demandas das vítimas foram tomados por grupos de mulheres, muitas delas vítimas do conflito, que passaram a articular com outros grupos de mulheres tornando a ação feminista altamente politizada na região (BATINIC, 2001).

#### 4. Barreiras analíticas do feminismo bósnio: etnia e gênero

Após serem reportados os casos de estupro em massa na Bósnia, as organizações<sup>6</sup> dos movimentos feministas da Bósnia, da Sérvia e da Croácia se encontraram frente a um novo dilema: deviam prestar assistência a diversas mulheres que foram vítimas dos mais diversos tipos de abusos. Porém, ao prestar suporte a essas mulheres, ocorre uma cisão do movimento. Uma parte das feministas se esforçara para ressaltar que a violência foi empregada contra as mulheres, ocorreu devido ao seu gênero, e não pelo fator etnia. Enquanto outro grupo focava no fator etnia para explicar o perfil das vítimas, e não levava em conta o fator gênero. Esse embate foi de grande importância para a construção do entendimento teórico interseccional no qual o feminismo bósnio se encaixa atualmente.

<sup>6</sup> Podendo citar aqui as organizações *Vive Žene*, *Medica Zenica* dentre outras.

Com a aproximação do Acordo de Dayton<sup>7</sup>, novas ONG's nacionais começaram a aparecer e novos problemas surgiram relativos às diferentes percepções apresentadas pelas vítimas de estupro durante as sessões de terapias em grupo, realizado pelas organizações de mulheres, criando dessa forma duas subdivisões. Algumas feministas, tanto vítimas como mulheres que prestavam assistência, afirmavam que as mulheres que foram estupradas na guerra foram sujeitas a esse tipo de abuso primeiramente e principalmente por causa de seu gênero e não por causa de sua etnia nacional. Tais feministas eram acusadas de não levar em conta o marcador etnia e estariam assim se afastando de suas raízes nacionais. Outro grupo de feministas se tornaram apoiadoras de projetos étnico-nacionais e as políticas de exclusão de seus governos não podiam aceitar qualquer noção de definição mais ampla da categoria de mulher. Assim, as mulheres que se consideram vítimas por gênero são consideradas “traidoras” ou “mulheres vítimas” e aquelas que consideravam que o nacionalismo étnico havia sido a causa da guerra e das atrocidades, seriam as “mulheres agressoras” ou “patriotas” (KORAC, 1998).

A diferença da percepção entre as mulheres como vítimas por gênero ou vítimas por etnia demarca uma linha de separação entre os dois grupos, de forma que se torna inviável prestar assistência em organizações que apresentem vítimas com os dois tipos de percepção, e por isso, as ONG's acabam se auto-organizando entre esses dois grupos diferentes (KORAC, 1998, HELMS, 2003). Por esse motivo, dentro do possível, esses dois tipos de organizações mantêm determinado nível de comunicação entre suas lideranças.

A reflexão acerca das problemáticas trazidas pelos diferentes entendimentos a respeito da origem dos atos violentos praticados contra mulheres no contexto de conflito, assim como o debate sobre como a assistência a tais vitimas seria realizada, reflete a necessidade de incorporar abordagens interseccionais que deem conta de processar diferentes identidades e categorias analíticas, como gênero e etnia. Assim, sem a compreensão de que os marcadores de gênero e etnia, entre outros, operaram no contexto de conflito e de pós-guerra de forma simultânea, mas não idêntica, não é possível entender a complexidade das dinâmicas socioculturais às quais os movimentos de mulheres na bósnia estão se referindo.

## Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo estudar a evolução do movimento feminista na região da Bósnia, a partir do resgate histórico dos momentos anterior e posterior ao conflito no contexto do desmembramento da Iugoslávia. Entendemos que os movimentos de mulheres na Bósnia já existiam desde o período pós Segunda Guerra Mundial, mas que a organização dos mesmos se intensificou com a implementação do regime socialista na região. Assim, o governo socialista buscou controlar fortemente os canais de articulação independentes e organização dos movimentos de

<sup>7</sup> Acordo de Paz assinado em novembro de 1995 na cidade de Dayton (EUA), que pôs fim ao conflito de Independência da Bósnia-Herzegovina.

mulheres no país. Com o fim da Iugoslávia e a insurgência de movimentos separatistas, as demandas dos movimentos de mulheres foram desviadas para o contexto de guerra e violência. Em meio a perseguições e tentativas de limpeza étnica, as mulheres viraram alvo de atentados a atos que configuraram violações dos direitos humanos, sendo a pauta primordial das mulheres no contexto pós-conflito. Desse modo, se tornou necessário reivindicar assistência às mulheres vítimas do conflito, demanda que foi atendida por organizações internacionais e pela organização das próprias mulheres bósnias e dos países vizinhos.

Assim, após a contextualização histórica do movimento no país, percebemos que a luta por visibilidade do movimento deve ser compreendida por uma dupla visão, ou seja, precisamos compreender o conflito e suas vítimas levando em consideração uma multiplicidade de marcadores, sejam eles o gênero, a etnia, a religião e o grau de escolaridade. Dessa forma, entendemos a importância das categorias interseccionais no estudo e compreensão das dinâmicas que envolvem essa variedade de marcadores analíticos. Além disso, o caso bósnio é um importante exemplo que demonstra como o feminismo conecta as mulheres por uma causa comum e é capaz de vencer as barreiras étnicas, linguísticas, raciais impostas aos grupos sociais, uma vez que, apesar das diferenças, foi possível organizar assistência e apoio às vítimas de violência de estupro no contexto pós-conflito.

### Referências Bibliográficas

AGGER, Inger; MIMICA, Jadranka. **Echo Psycho-social Assistance to Victims of War in Bosnia-Herzegovina and Croatia. An Evaluation.** EUROPEAN COMMUNITY HUMANITARIAN OFFICE AND EUROPEAN TASK FORCE (ECHO & ECTF). 1996.

BADRAN, Margot. **Bosnia: Re-turning to Islam, Finding Feminism.** ISIM Newsletter. n.d. Disponível em: <[https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16811/ISIM\\_11\\_Bosnia-Re-turning\\_to\\_Islam\\_Finding\\_Feminism.pdf?sequence=1](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16811/ISIM_11_Bosnia-Re-turning_to_Islam_Finding_Feminism.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 04 jul. 2016.

BATINIC, Jelena. Feminism, Nationalism, and War: The 'Yugoslav Case' in Feminist Texts. **Journal of International Women's Studies.** 2001. v. 3(1), p. 1-23. Disponível em: <<http://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1593&context=jjws>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

COCKBURN, Cynthia. Exit from war: Syrian women learn from the Bosnian women's movement. **A journal for and about social movements.** maio 2014. v. 6 (1): p. 342 – 362. Disponível em: <<http://www.interfacejournal.net/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/Interface-6-1-Cockburn.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

CAMPBELL, David. **National Deconstruction: Violence, identity, and justice in Bosnia.** Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1998.

HALL, Richard C. **War in the Balkans An encyclopedic History from the Fall of the Ottoman Empire to the Breakup of Yugoslavia**. Estados Unidos da América: ABC CLIO, LLC; 2014.

HELMS, Elissa Lynelle. **Gendered visions of the Bosnian futures: women's activism and representation in Post-war Bosnia Herzegovina**. Faculdade de Artes e Ciências da Universidade de Pittsburgh. 2003. Dissertação. Pittsburgh. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/files/457/12209040.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

HUBBARD, Maris. **The Personal is the International Building a Global Sisterhood in 1990s Belgrade**. Departamento de História da Universidade de Columbia. Tese. Columbia. Disponível em: <<http://history.columbia.edu/undergraduate/theses/2016%20Theses/2016Hubbard.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

INTERNATIONAL CRIMINAL TRIBUNAL FOR THE FORMER YUGOSLAVIA. **“Kosovo, Croatia and Bosnia” (IT-02-54) Slobodan Milosevic**. n.d. Disponível em: <[http://www.icty.org/x/cases/slobodan\\_milosevic/cis/en/cis\\_milosevic\\_slobodan\\_en.pdf](http://www.icty.org/x/cases/slobodan_milosevic/cis/en/cis_milosevic_slobodan_en.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

KESIC, Vesna. **Muslim women, Croatian women Serbian women, Albanian women**. n.d. Eurozine. Disponível em: <<http://www.eurozine.com/pdf/2003-05-09-kesic-en.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

KORAC, Maja. 1998. **Linking arms: Women and war in Post-Yugoslav States**. Uppsala: Life and Peace Institute

LAWRENCE, Goodrich. **Cultural Studies: An introduction to Global Awareness**. EUA: Jones & Bartlett, 2011.

MELANDRI, M. Gender and reconciliation in post- conflict societies: the dilemmas of responding the large-scale sexual violence. **International Public Police Review**. v. 5 n. 1 outubro 2009, p. 4-27. Disponível em: <[https://www.ucl.ac.uk/ippr/journal/downloads/vol5-1/M\\_Melandri.pdf](https://www.ucl.ac.uk/ippr/journal/downloads/vol5-1/M_Melandri.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2016.

POWER, Samantha. **Genocídio - A retórica americana em questão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SARAJEVO OPEN CENTER. **Women Documented Women and Public Life in Bosnia and Herzegovina in the 20th Century**. Sarajevo: 2014. Disponível em: <[https://ba.boell.org/sites/default/files/women\\_documented.pdf](https://ba.boell.org/sites/default/files/women_documented.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SIMIC, Olivera. Challenging Bosnian Women's Identity as Rape Victims, as Unending Victims: The 'Other' Sex in Times of War. **Journal of International Women's Studies**. Setembro 2012, v. 13. Disponível em: <[http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/49422/81639\\_1.pdf?sequence=1](http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/49422/81639_1.pdf?sequence=1)>. Acesso em:

SKJELSBÆK, Inger. Victim and Survivor: Narrated Social Identities of Women Who Experienced Rape During the War in Bosnia-Herzegovina. **Feminism & Psychology**. 2006 SAGE (London, Thousand Oaks and New Delhi). v. 16(4): p. 373–403. Disponível em: <<http://www.usip.org/sites/default/files/missing-peace/Inger-Skjelsbaek.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

WOMEN'S INTERNATIONAL LEAGUE FOR PEACE AND FREEDOM. **Women organising for change in Syria and Bosnia**. 2014. Disponível em: <<http://wilpf.org/wp-content/uploads/2014/07/Women-Organising-for-Change-in-Bosnia-and-Syria.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

# O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO MARCO DA TEORIA CRÍTICA DA CONSTITUIÇÃO: UMA ANÁLISE RECONSTRUTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL (1988-2014)

Igor Campos Viana<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo é uma proposta de reconstrução histórica das lutas sociais através das políticas públicas de educação entre 1988 e 2014. O seu objetivo é pensarmos, sob a ótica de uma teoria crítica da constituição, a possibilidade de um direito fundamental à educação de gênero e sexualidade no Brasil. Entendemos a constituição enquanto autoconstituição discursiva de um povo (Habermas), compreendida através de lutas por reconhecimento de novos sujeitos e direitos (Honneth), diante uma identidade constitucional indisponivelmente aberta (Rosenfeld). Tomamos o sujeito, nesse contexto, enquanto um constante processo de construção performativo e dissociado de toda classificação ontológica (Butler). Por fim, defendemos uma apropriação democrática do PNE (2014-2024) enquanto importante instrumento de luta contra retrocessos conservadores.

**Palavras-chave:** direitos fundamentais; teoria crítica; educação; gênero; sexualidade e luta por reconhecimento.

**ABSTRACT:** This article is a proposal for a historical reconstruction of social struggles through public education policies between 1988 and 2014. Its purpose is to think from the perspective of a critical theory of the constitution, the possibility of a fundamental right to gender and sexuality education in Brazil. We take the constitution as a discursive self-constitution of a people (Habermas), understood through struggles for recognition of new subjects and rights (Honneth), on an always open constitutional identity (Rosenfeld). In this context, the subject is taken as a constant performative process dissociated of all ontological classification (Butler). Finally, we defend a democratic use of PNE (2014-2024) as an important tool to combat conservative setbacks.

**Keywords:** fundamental rights; critical theory; education; gender; sexuality and recognition struggles.

<sup>1</sup> Advogado. Mestrando da Linha História, Poder e Liberdade da Faculdade de Direito e Ciências do Estado da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. E-mail: icamposviana@gmail.com

*“Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: ‘Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmumbejar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.’ Já mandei chamar a mãe. Ele está com seis anos.”*

(Relato de uma coordenadora pedagógica extraído do artigo *Pedagogia do Armário, a normatividade em ação* de Rogério Diniz Junqueira).

## 1. Advertências iniciais de uma Teoria Crítica da Constituição: para uma nova compreensão do caráter insurgente dos Direitos Fundamentais

Como nos diz o poeta e escritor brasileiro Mário de Andrade: “na verdade, na verdade este nosso país inda pode dar esperança de si... mas simplesmente porque arromba toda a concepção que a gente faça dele”. É nesse sentido que o presente artigo se apresenta enquanto convite a pensarmos o país em sua complexa realidade viva e aberta. Trata-se de uma reflexão para além dos mitos essencializantes da história e capaz de visibilizar discursos de uma tradição de oprimidos, postando-se de forma crítica perante as narrativas conhecidas como a tradição dos intérpretes do Brasil, consagrada por autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Raymundo Faoro (CATTONI DE OLIVEIRA, 2015). Ressaltamos que o tempo da historicidade brasileira é um tempo complexo, guarda distintas relações com as dimensões da experiência e da expectativa (KOSELLECK, 2006), um tempo que não é escrito de maneira linear e nem conduzido pelo guião do constante progresso, mas sujeito aos tropeços e aos saltos do caminho, um tempo construído no presente das lutas por reconhecimento (HONNETH, 2009) na construção da cidadania. Narrativas como da plasticidade (FREYRE, 1998), da cordialidade (HOLANDA, 1995) e do patrimonialismo (FAORO, 2001) que buscam encontrar um sentido transcendente para a própria história e da qual são herdeiros toda uma tradição da doutrina constitucional brasileira de viés culturalista, esquecem de observar a realidade brasileira que não é um dado natural, mas uma construção social e cultural profundamente marcada pela violência e desigualdade.

Toda uma tradição brasileira de oprimidos – pobres, negros, indígenas, quilombolas, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, entre outros – costuma ser invisibilizada e silenciada por uma teoria tradicional da história do constitucionalismo que se identifica com uma compreensão linear do tempo histórico e que se ancora em chaves de leitura idealizantes. Nesse sentido, o tempo é apreendido enquanto um dado físico (KOSELLECK, 2006) – astrológico – representado pela aritmética linear dos dias e pelos eventos de relevância selecionados por uma tradição institucional “vitoriosa” da história brasileira que é marcada pelos documentos e atos simbolizados performativamente. Assim, ao se idealizar de forma ritualística a história brasileira por meio de uma leitura baseada em mitologias como a teológico-política da falta de um soberano, a modernização autoritária e a democracia possível (CATTONI DE OLIVEIRA, 2015), perde-se de vista a potencialidade emancipadora engendrada



no seio da própria realidade (HORKHEIMER, 1975).

Uma teoria crítica da constituição, compreendida enquanto autoconstituição discursiva de uma comunidade (HABERMAS, 1998), deve levar a sério a realidade brasileira de intensa violência contra toda uma população de oprimidos que tecem suas histórias através da luta pelo reconhecimento de seus direitos (HONNETH, 2009) e da construção de sua cidadania em igualdade de condições com os demais membros dessa mesma comunidade, considerando a cooriginalidade e equiprimordialidade entre as esferas pública e privada (HABERMAS, 1998). Nesse sentido é que se insere a discussão do direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras, intimamente conectado com uma trajetória de lutas insurgentes dos movimentos feministas (ALVAREZ, 1999; MATOS, 2010) e LGBTs (FACCHINI, 2005; MACHADO, 2007) que conquistam uma maior visibilidade a partir da década de 1970 no Brasil e posicionam-se contra o processo em marcha de seu ocultamento.

Justamente no marco teórico de uma teoria crítica da constituição é que podemos arriscar dizer que é imperioso pensarmos um direito fundamental à educação de gênero e sexualidade inserido numa nova compreensão paradigmática dos direitos fundamentais (CATTONI DE OLIVEIRA, 2015) que leve a sério o seu caráter insurgente nas ruas, lutas e resistências. É necessário pensar o Direito afirmado e disputado em lutas por reconhecimento historicamente situadas (HONNETH, 2009), capazes de instaurar novos sujeitos e direitos em uma democracia discursivamente construída (HABERMAS, 2005), afirmando uma identidade constitucional indisponivelmente aberta (ROSENFELD, 2010) de modo a evidenciar as situações de opressão, desrespeito e exclusão, sempre em direção a uma democracia sem espera (CATTONI DE OLIVEIRA, 2010). Dessa forma podemos reivindicar e afirmar uma compreensão positiva do PNE (2014-2024), fruto de lutas sociais por reconhecimento de uma educação emancipatória e democrática, assegurador da “erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), apresentando-se, assim, como mais um instrumento de luta para os movimentos sociais.

## 2. A relação entre a violência da realidade e o papel da educação nos processos de subjetivação dos sujeitos

A objetividade dos números talvez não apresente o melhor retrato de uma realidade que é marcada pela subjetividade do ódio e da extrema violência contra o “outro”, compreendido enquanto abjeto social em uma sociedade heteronormativa (BENTO e PELÚCIO, 2012), mas podem contribuir para lançar luz sob esse processo de marginalização em curso no país. Segundo o mapa da violência do homicídio de mulheres no Brasil (WASELFISZ, 2015), elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, entre 1980 e 2013 foram assassinadas 106.093 mulheres; já segundo o Grupo Gay da Bahia (CERQUEIRA, 2015), organização não governamental (ONG), entre 2012 e 2015 foram registradas 1.302 mortes motivadas por homofobia em todo o país; ainda segundo a pesquisa *Trans Murder Monitoring* (BALZER; LAGATA, 2015) realizada pela ONG *Transgender Europe*, o Brasil lidera

o ranking mundial com 689 mortes de pessoas *trans* – travestis, mulheres e homens transexuais — entre os anos de 2008 e 2014. Apesar da expressividade dos números apresentados, todos os pesquisadores citados ressaltam que essa ainda é uma realidade pálida da violência de gênero e sexual no Brasil, uma vez que muitos dos casos não são sequer notificados, dependendo, assim, de um árduo trabalho de pesquisa para a identificação de uma amostragem menor do que a realidade.

Nesse cenário, a escola e a educação assumem um papel fundamental no combate à violência de origem sexista e LGBTfóbica através da possibilidade de desconstrução dos pressupostos heteronormativos assimilados de forma naturalizada pelos indivíduos (LOPES, 2004). Ao se realizar a discussão sobre o gênero e a sexualidade nas escolas, instaura-se um processo de exposição da historicidade do sistema normativo (BUTLER, 1990; SCOTT, 1986), regulador dos sujeitos e de seus afetos, denunciando a sua performatividade sociocultural e rompendo com o discurso metafísico que idealiza de forma excludente padrões de gênero e sexualidade (PRADO, MARTINS e ROCHA, 2009). Negar a possibilidade de tal discussão é legitimar toda uma máquina de guerra social implantada para a normatização do gênero e da sexualidade que tem como consequência a morte de vários sujeitos “abjetos” que não se enquadram nessa normatização socialmente imposta (BENTO e PELÚCIO, 2012). Judith Butler avança afirmando o caráter performativo e excludente das estruturas normativas que reproduzem o que dizem meramente representar:

“O sujeito” é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não “aparecem”, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como o seu fundamento. O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual: jurídica e produtiva. (BUTLER, 2003, p.19)

O sujeito deve ser compreendido, portanto, enquanto processo e não enquanto essência, ou seja, o sujeito é emancipado de toda compreensão ontológica, tornando-se um campo indisponivelmente aberto às reconstruções e novas significações (BUTLER, 2003). Essa é uma leitura extremamente crítica às perspectivas naturalizantes que propõem uma identificação inata do gênero com o órgão sexual de nascimento, invisibilizando toda a construção cultural, social e histórica das noções de gênero. Nesse sentido, o discurso de maneira performativa forma a noção de gênero, que não diz respeito ao ser, mas ao fazer, o discurso habita e faz o corpo, confundindo-se com ele. Ato de repetição estilizada contribuem para um processo em curso de generificação dos corpos e patologização do “outro” que não se adéqua às normas “naturais” de comportamento, uma vez que a normatização não denuncia

sua própria historicidade (BENTO, 2012). Exatamente nesse contexto que se insere o papel fundamental das instituições enquanto potenciais agentes produtores de um contra discurso de desnaturalização das realidades opressoras estruturalmente invisibilizadas (PRADO, 2009).

Ao não assumir o seu papel de denunciar uma normatividade opressora e invisibilizadora, a escola perpetua os ideais binários, contribuindo para um sistema heterorregulador de silenciamento e ajustamento que inscreve nos corpos e memórias dos sujeitos as marcas da opressão, informando dessa forma a construção de sua subjetividade. Rogério Junqueira nos apresenta a sua interessante compreensão das práticas escolares enquanto uma “pedagogia do armário” que seria justamente este conjunto de práticas, classificações, hierarquizações e sujeitos que os currículos e situações do dia a dia escolar constroem sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual. Essas práticas regulatórias permeiam as piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, ofensas, ameaças, constrangimentos e agressões físicas como mecanismos a serviço do controle de um espaço compulsoriamente heteronormativo e violento (JUNQUEIRA, 2013). A transgressão da norma é rechaçada por um sofisticado aparato de repressão que naturaliza sua violência intrínseca e oculta sua própria historicidade, restringindo, portanto, o espaço de agência desses novos sujeitos que questionam com seus corpos e ações as normas impostas.

Partindo de uma compreensão que considere a cooriginalidade e equiprimordialidade das esferas pública e privada (HABERMAS, 2005), os processos de subjetivação autônoma dos sujeitos são de extrema relevância. Não há sujeito capaz de exercer sua cidadania se desde o princípio lhe é negado o direito à livre formação de sua personalidade, sendo justamente esse o direito negado a toda uma população brasileira que não atende às expectativas de gênero e sexualidade a ela imposta. O próprio artigo 205 da CR/88 nos diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ou seja, a educação deve fomentar o pleno desenvolvimento da pessoa no contexto do exercício de sua cidadania. Ora, ao se omitir dessa discussão, o Estado passa a legitimar o sistema heteronormativo já presente na realidade de suas escolas, restringindo a pluralidade de concepções de bem e contribuindo para um processo de marginalização e criação da subcidadania (SOUZA, 2003).

### **3. Uma reconstrução histórica das políticas públicas de educação a partir do período da redemocratização brasileira e sua relação com as noções de gênero e sexualidade**

A discussão sobre sexualidade nas escolas surge de forma sistemática – ainda que marcada por uma lógica sanitarista e distante de uma discussão sob o viés da orientação sexual – na década de 1980 em decorrência de uma necessidade gerada pelo aumento das taxas de gravidez na adolescência e da incidência da infecção por meio do vírus HIV transmissor da AIDS. Essa situação gerou uma preocupação governamental em termos de saúde pública e possibilitou a promoção de campanhas

dentro das escolas sob a ótica da prevenção enquanto paradigma do discurso sobre a educação sexual (CÉSAR, 2010; TEODORESCU e TEIXEIRA, 2015 p. 71). Já a discussão do gênero enquanto categoria de análise (SCOTT, 1986) e constructo sociocultural (BUTLER, 1990) possui um lastro temporal posterior. Acompanhando o fluxo horizontal do feminismo pelas diversas classes sociais (ALVAREZ, 1999; MATOS, 2010) e a realização da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres da Organização das Nações Unidas em Pequim, essa discussão vai aparecer formalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de noventa no Brasil.

Ainda ao longo da década de 80 cabe destacar o amplo processo de reabertura democrática e mobilização popular do país que por mais de 20 anos esteve sob o jugo – não sem resistência — de uma ditadura empresarial-militar, resultando na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 por um poder constituinte democrático (CATTONI DE OLIVEIRA e PATRUS, 2013), construído nos mais diversos fóruns de participação da sociedade civil em intensa conexão com as instituições públicas. Nesse contexto, a *educação* assume um papel fundamental na nova Constituição para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária sem quaisquer formas de preconceito e de discriminação (art.3º), sendo afirmada enquanto direito social (art. 6º); direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a participação da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205); baseada no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art.206, III); garantido enquanto direito público subjetivo o acesso ao ensino obrigatório gratuito (art. 208, §1º) e incentivado o ensino de promoção humanística (art. 214, V). Por fim, vale ressaltar a luta do coletivo homossexual Triângulo Rosa para a inclusão do termo “orientação sexual” no art. 3º, IV da CR/88, proposta que foi derrotada com 53 votos a favor, 260 votos contrários e 6 abstenções (QUINALHA, 2015).

No início da década de noventa, ainda sob os auspícios da ampla participação popular ao longo da Assembléia Constituinte, inicia-se um processo de reformas educacionais municipalizadas que ficaram conhecidas como experiências pedagógicas para a democratização do ensino e que precederam a ampla reforma nacional realizada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (CÉSAR, 2004, pp. 121-122). Em São Paulo, Paulo Freire, Secretário de Educação da prefeita Luiza Erundina, conjuntamente sua equipe de professores da PUC-SP promovem uma reforma educacional baseada na educação popular e na pedagogia libertadora. Essa experiência se espalhou por algumas cidades do país, a exemplo de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Porto Alegre, na construção de um processo de aprendizado mais democrático e crítico à realidade social brasileira de opressão e desigualdade, entretanto esses projetos políticos de educação foram ofuscados pelas reformas institucionais à nível nacional que seguem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I de 1997, para o Ensino Fundamental II de 1998 e para o Ensino Médio de 1999; o Plano Nacional da Educação de 2001 (CÉSAR, 2004, pp. 124-125; VIANNA e UNBEHAUM, 2014 pp. 80-81).

Os projetos de reforma nacionais, empreendidos no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), contribuíram para a alteração de sentidos de um Estado educador para um Estado regulador das políticas educacionais (CÉSAR, 2004, p.127). As discussões sobre a educação abandonaram o enfoque ligado à gestão democrática e à formação para a cidadania, centrando-se na reforma e modernização do sistema administrativo, implementação de programas de avaliação e aquisição de materiais didáticos (VIANNA e UNBEHAUM, 2014, p.83), ideias claramente inseridas no marco de um paradigma neoliberal de governo (CARVALHO, 2015, p. 12 e pp. 93-97) e de uma educação voltada, especialmente, para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2009).

O primeiro documento inserido nesse contexto de reforma nacional da educação, atendendo ao disposto no art. 22, XXIV da CR/88, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, fruto de uma longa deliberação de oito anos no Congresso Nacional. A redação final da lei resultou do embate entre duas propostas, a primeira encaminhada pela sociedade civil organizada em torno dos movimentos pela educação e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que propunham uma noção de gestão democrática e social do ensino e a segunda – preponderante no documento final – apresentada pelo senador Darcy Ribeiro com forte apoio do presidente Fernando Henrique Cardoso e que centralizava a gestão financeira do ensino na União, transferindo a tarefa de sua manutenção e desenvolvimento, sempre que possível, para a sociedade. O documento final da LDB não faz nenhuma menção às questões de gênero e sexualidade, apesar de reproduzir conforme a Constituição os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art.2º, II e III).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em atendimento ao art. 210 da CR/88, pretendem fixar conteúdos mínimos – referenciais — para a estrutura curricular de ensino, visando a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Esses parâmetros foram organizados por uma equipe técnica do Ministério da Educação e submetidos à consulta e avaliação de diversos professores e pesquisadores em educação. Elaborados sob a ótica da busca de uma maior qualidade no ensino, resultaram nos documentos destinados ao Ensino Fundamental I (1997), Ensino Fundamental II (1998) e Ensino Médio (1999). Interessante notar que os PCNs foram organizados em diferentes volumes com temas específicos, sendo que a edição de 1997 para o Ensino Fundamental I reserva um volume inteiro no eixo dos temas transversais – questões que perpassam todo o ensino — para a discussão da “Pluralidade cultural e orientação sexual”. A parte especificamente dedicada à orientação sexual é dividida em três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”; “Relações de Gênero”; “Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids”, que representam um grande avanço no contexto institucional da educação na década de 90 no tocante às discussões que entrelaçam gênero e sexualidade no sentido de uma desconstrução de padrões culturais assimilados enquanto dados da natureza ou biológicos, afirmando que:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um. (BRASIL, 1997, p. 322)

O Plano Nacional da Educação de 2001-2010, aprovado através da Lei nº 10.172, conforme disposto no art. 214 da CR/88, estabeleceu objetivos, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no período de dez anos de forma articulada e sistemática com as diferentes esferas federativas. Originário da forte demanda popular através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e da organização do I e II Congresso Nacional da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação nos anos de 1996 e 1997 na cidade de Belo Horizonte, é produzido o texto *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira* que posteriormente é apresentado no Congresso Nacional pelo deputado Ivan Valente através do Projeto de Lei nº 4.155/98 (VIANNA e UNBEHAUM, 2014, p.86). Entretanto, assim como ocorreu na tramitação da LDB, o governo Fernando Henrique Cardoso apresentou uma nova proposta sob o nº 4.173/98 que tramitou em anexo ao PNE da sociedade brasileira, representando uma verdadeira desarticulação do viés de gestão democrática apresentado pelo projeto original e impondo uma lógica do capital e de contenção de custos à educação brasileira, materializando a política do Banco Mundial para os “países subdesenvolvidos”, que reflete no PNE de 2001 (ROMANO e VALENTE, 2002, p. 106). Apesar do retrocesso comparativo à proposta *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, no que tangia a questão de gênero e sexualidade o PNE de 2001 fez algumas menções esparsas e estabeleceu algumas políticas mesmo que incipientes. Nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental estabeleceu a adoção de critérios para seleção dos livros didáticos que levassem em consideração “a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001); no Ensino Superior a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes de temas “como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (BRASIL, 2001); nas diretrizes de formação dos professores para a Educação Básica a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia” (BRASIL, 2001).

O governo do presidente Lula (2003-2010) guardou relações de continuidade e ruptura com a ampla reforma educacional realizada na década de 90 no país,

realizando diversos projetos esparsos e específicos no âmbito da educação (OLIVEIRA, 2009, p. 198). O modelo adotado manteve a lógica de um Estado regulador das políticas educacionais, centrando-se na ideia da educação-consumo voltada exclusivamente para o mercado de trabalho e por diversas vezes transferindo as responsabilidades da educação à sociedade civil através de parcerias com a iniciativa privada, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Entretanto, houve um esforço para uma maior valorização da educação dentro da pauta orçamentária do governo e de ampliação do acesso à educação a exemplo do Programa Universidade para Todos (Prouni) de 2005 que fornece bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino para a realização de cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006, ampliando os recursos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que visa o aumento de vagas nos cursos de graduação das universidades federais, a ampliação e abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. O lançamento do Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE) em 2007 que em resposta às críticas à desarticulação das medidas educacionais, visa garantir uma sistematicidade às políticas do Ministério da Educação. Por fim destaca-se a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 visando o estabelecimento de um sistema nacional de educação articulado e propiciando um amplo espaço de diálogo entre as esferas público e privada (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Apesar do silêncio das propostas centrais para a educação no governo Lula em relação às temáticas de gênero e sexualidade, temos nesse período um intenso crescimento da articulação do movimento LGBT por todo o Brasil que nos remete a uma necessária e breve reconstrução histórica de sua articulação. Após o surgimento de movimentos na década de 70, marcados pela luta contra o autoritarismo brasileiro, como corajoso *Jornal Lampião da Esquina* (1978) de circulação em todo o país e o *Somos: Grupo de Afirmação Homossexual* (1978) de São Paulo, o movimento LGBT passou por uma intensa desarticulação na década de 80 em decorrência da infecção e do estigma gerado pelo HIV/Aids, agravando sua situação de opressão e silenciamento (MACHADO, 2007, pp. 60-65). Ainda na década de 80 destaca-se o papel de atuação de alguns grupos como o *Grupo Gay da Bahia* e o *Triângulo Rosa* no Rio de Janeiro, que apresentam uma lógica de maior permeabilidade à institucionalidade e um posicionamento político mais pragmático de desvinculação com as ideias comunistas e anarquistas do período, centrando-se na luta pela despatologização do movimento. Já na década de 90 teremos o momento de reflorescimento do movimento homossexual brasileiro (FACCHINI, 2005) que culminará no início do século XXI em uma articulação nacional de centenas de grupos, associações, ONGs e Paradas de Orgulho que se organizam entorno da luta por reconhecimento e visibilidade dos direitos LGBTs. Essa articulação possibilitou o surgimento de espaços de sociabilidade e de formação de identidades políticas através do processo de identificação coletiva,



da transição da relação de subordinação para o ganho de consciência da situação de opressão e da delimitação de fronteiras políticas entre os grupos sociais através de um discurso de “nós versus eles” (PRADO, 2002). A construção dessa identidade política intensificou a demanda por políticas públicas de reconhecimento da comunidade LGBT resultando na representatividade do Programa Brasil Sem Homofobia (2004) e o Projeto Somos (2005), primeiras políticas institucionais que têm como centralidade o combate à discriminação e violência contra a população LGBT e a equiparação de direitos através de uma íntima conexão e parceria com os movimentos da sociedade civil organizada.

O Programa Brasil Sem Homofobia da Secretaria Especial de Direitos Humanos estabelece em seu eixo do “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e não-discriminação por orientação sexual” seguintes medidas específicas: a) fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; b) formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; c) estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; d) apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; e) divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; f) estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; g) criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, pp. 22-23). Já o Projeto Somos do Ministério da Saúde apresenta uma preocupação e reivindicação de políticas de acesso à educação e da discussão sobre educação sexual nas escolas, livre de qualquer preconceito e discriminação, chamando a atenção para a importância de um processo de educação realizado por pares, ou seja, conduzido pelos próprios LGBTs na formação de uma “militância” ampla nessa área, apresentando um especial enfoque na prevenção de contaminação por doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 2005, p. 65).

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) também perpetuou as práticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em uma lógica do Estado regulador das políticas educacionais e do governo Lula (2003-2010) na compreensão de uma educação-consumo voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Manteve a prática de criação de programas esparsos e específicos na área da educação, dentre os quais destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, mas sem nenhum recorte de gênero ou sexualidade. Essa tônica de abandono da centralidade de uma educação crítica e voltada para emancipação humana, como as experiências locais vividas no início da década de noventa no Brasil, enfraquece as possibilidades de uma educação para a cidadania e para democracia, ampliando os espaços de crescimento dos setores de manutenção social e contrários a qualquer possibilidade do conhecimento crítico (MIGUEL, 2015), *locus* no qual se insere a discussão sobre gênero e sexualidade.

Um importante marco jurídico do reconhecimento de lutas históricas do



movimento LGBT ocorreu em 2011 com a decisão do Supremo Tribunal Federal em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132. Foi reconhecida a união estável e a equiparação de direitos para casais do mesmo sexo, contribuindo na afirmação de uma identidade constitucional mais democrática e inclusiva (ROSENFELD, 2010) e para a construção de uma história institucional e jurisprudencial coerente com uma tradição de respeito aos direitos humanos (DWORKIN, 2001) afirmados em constantes lutas por reconhecimento (HONNETH, 2009) do movimento LGBT. Entretanto, é também nesse contexto que surge uma clara ofensiva à conquista de direitos dessa tradição de oprimidos como no episódio do mesmo ano que se tornou conhecido como proibição ao “kit gay”, quando parlamentares protagonizaram uma campanha contrária à distribuição do material anti-homofobia do Ministério da Educação para as escolas brasileiras, culminando na posterior suspensão da sua produção pela presidente Dilma Rousseff. Exatamente nesse momento histórico de intensas disputas que ocorre a discussão e elaboração do PNE (2014-2024).

#### 4. O PNE (2014-2024) e a disputa de sentidos

Ainda no governo Dilma Rousseff, temos a aprovação da Lei nº 13.005/14 que instituiu o PNE 2014-2024, fruto de um amplo debate com a sociedade civil através da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e da Conferência e Fórum Nacional de Educação. O PNE teve o trâmite iniciado em 2010 no Congresso Nacional e resultou na aprovação de um plano centrado na democratização do acesso ao ensino, expansão da educação em tempo integral, melhoria na qualidade de formação e valorização do salário dos professores, além da elevação do investimento em educação de 5,3% para 10% do PIB até 2024 (BRASIL, 2014). No tocante à discussão sobre gênero e sexualidade, o art. 2º, III estabelece como diretriz do PNE a “superção das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Vale destacar que apesar do avanço e reconhecimento apresentado pelo dispositivo, ele foi o resultado de uma alteração realizada pelo Senado Federal durante a tramitação do PNE que retirou a menção expressa à ênfase na promoção da “igualdade racial, de gênero e de orientação sexual”, substituindo-a por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Essa substituição levou uma parcela dos movimentos sociais feministas, LGBT's e por uma educação crítica a desacreditarem o plano, percebendo na redação proposta pelo Senado um forte caráter reacionário. Entretanto, o plano continua sendo claro ao afirmar o caráter de combate a todas formas de discriminação, como reflexo das lutas sociais por reconhecimento e por uma sociedade mais diversa e aberta. Concordamos com a outra parcela desses movimentos que estrategicamente defendem o PNE (2014-2024) enquanto importante dispositivo normativo que deve, inclusive, ser invocado contra planos estaduais e municipais da educação que não acompanhem o seu caráter inclusivo e antidiscriminatório. Não há valores morais, religiosos ou familiares que possam restringir o âmbito de alcance das normas de di-

reitos fundamentais que propiciem processos de formação de sujeitos para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática. Erradicar todas as formas de discriminação no contexto escolar é um direito de todos – um direito a uma educação não racista, não machista e não LGBTfóbica – e deve assegurar os planos estaduais e municipais de educação em consonância com o plano nacional. Ademais o PNE (2014-2024) apresenta como estratégia para a consecução da meta de fomento da qualidade da educação básica a garantia de:

Políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014).

Apesar de não retirar o seu caráter inclusivo e democrático, o corte à menção expressa ao gênero e à orientação sexual na tramitação da Lei nº 13.005/14 reflete um discurso presente não só na sociedade brasileira, mas em boa parte do mundo e que se coloca de modo contrário ao que denominam ser uma “ideologia de gênero”. Segundo essa compreensão, o “gênero” seria uma ideologia no sentido de uma criação para além da realidade, ou seja, haveria uma relação natural/real entre o sexo e a identificação enquanto homem ou mulher, sendo “ideológico” (não real) qualquer entendimento para além dessa ordem. No Congresso Nacional costuma-se atribuir esse discurso, em especial à denominada Frente Parlamentar Evangélica, que longe de ser um bloco monolítico de pensamento, apresenta parlamentares que sustentam a ideia da “ideologia de gênero” enquanto uma ofensa aos ditos valores tradicionais da família brasileira (DANTAS, 2011).

O lastro social desse forte movimento parlamentar de repúdio às discussões de gênero e sexualidade nas escolas reside, principalmente, em dois grupos: a) religiões de matriz cristã – católica, tradicionais, pentecostais e neopentecostais — de grande inserção no Brasil e b) movimentos ditos defensores do liberalismo e contra a doutrinação ideológica, que encontram no projeto *Escola Sem Partido* uma de suas maiores expressões no campo da educação. Nesse contexto é que podemos observar o lançamento da nota oficial em junho de 2015 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) reprovando os Planos Municipais Estaduais da Educação que pretendiam incluir as noções de gênero e sexualidade, o que entendem ser uma violação ao PNE (2014-2024), pois este teria excluído tais termos, além de invocarem o argumento da preponderância da família na escolha da educação de seus filhos, como podemos observar no seguinte trecho da nota:

A tentativa de inclusão da ideologia de gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação contraria o Plano Nacional de Educação, aprovado no ano passado pelo Congresso Nacional, que rejeitou tal expressão. Pretender que

a identidade sexual seja uma construção eminentemente cultural, com a consequente escolha pessoal, como propõe a ideologia de gênero, não é caminho para combater a discriminação das pessoas por causa de sua orientação sexual. (...) A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. O mais grave é que se quer introduzir esta proposta de forma silenciosa nos Planos Municipais de Educação, sem que os maiores interessados, que são os pais e educadores, tenham sido chamados para discuti-la. A ausência da sociedade civil na discussão sobre o modelo de educação a ser adotado fere o direito das famílias de definir as bases e as diretrizes da educação que desejam para seus filhos. (ROCHA et al, 2015)

Nesse mesmo contexto, temos a convocatória do *Escola Sem Partido* para que os pais notifiquem extrajudicialmente os professores que abusam da liberdade de ensinar [sic]. Os discursos desses grupos giram em torno da defesa do “direito das famílias de definir as bases e as diretrizes da educação que desejam para seus filhos” (ROCHA et al, 2015) e da “reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais” (NAGIB, 2016), colocando-se de forma contrária à discussão do gênero e sexualidade defendida pelos movimentos feministas e LGBTs e a toda forma e possibilidade de uma educação crítica no país.

Essa disputa vem sendo travada em diversas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais por todo o país na elaboração dos seus respectivos Planos de Educação. Palavras como “gênero”, “diversidade” e “orientação sexual” são alvos dos mais diversos ataques e censuras. A ofensiva mais recente pretende não só retirar o que entendem ser uma “ideologia de gênero” dos instrumentos normativos da educação, como vedar qualquer possibilidade de sua discussão em sala de aula como demonstram os Projetos de Lei nº 7.180/2014 e nº 867/2015<sup>2</sup> em tramitação no Congresso Nacional. Nesse sentido abre-se um embate discursivo sobre a própria semântica do PNE que deve ser hermeneuticamente construída através de uma leitura da identidade do sujeito constitucional democraticamente fundada (ROSENFELD, 2010).

## **Conclusão: a educação de gênero e sexualidade como pressuposto de uma sociedade democrática**

O Direito necessita atentar-se para temas estruturantes da sociedade. O gênero e a sexualidade são categorias analíticas fundamentais na formação social e na

<sup>2</sup> Em nota técnica divulgada no dia 21 de julho de 2016 sobre este Projeto de Lei que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola Sem Partido”, a Procuradora Deborah Duprat ressalta que: “O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares” (DUPRAT, 2016).

compreensão do próprio sistema normativo (SCOTT, 1986). Mais do que defender a clara inconstitucionalidade das leis em curso no Brasil que visam combater a suposta “ideologia de gênero”, é necessário reconhecermos o direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Não há possibilidade de construção de uma sociedade livre, justa e solidária sem qualquer forma de preconceito e de discriminação (art.3º da CR/88), sem a real possibilidade da construção livre da personalidade e do pleno desenvolvimento da pessoa (art. 205 da CR/88), pois não reconhecer este direito fundamental é legitimar a imposição de um único modelo de vida, qual seja, o heteronormativo. A complexidade das sociedades modernas não admite uma única concepção de bem válida, o Estado Democrático de Direito surge como possibilidade republicana de lidar com pluralismo cultural de formas de vida e concepções de bem, tendo o respeito às minorias como elemento constitutivo e viabilizador de sua lógica democrática (CATTONI DE OLIVEIRA, 2007). O sistema de direitos e garantias fundamentais no ordenamento brasileiro é um rol em aberto (art.5º, §2º da CR/88). Ora, não existe uma essência de direitos fundamentais a ser alcançada pelo legislador, mas um processo histórico e indisponivelmente aberto ao futuro, que leve a sério a perspectiva do agente na determinação desses direitos. Uma identidade constitucional que se afirme democrática tem o dever de reconhecer a opressão a que sujeita mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis ao não reconhecer o seu direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas enquanto possibilidade de formação autônoma da personalidade, não mais à margem de uma masculinidade idealizada e desejável.

Assim, reconhecemos que uma teoria crítica da constituição (CATTONI DE OLIVEIRA, 2015) deve levar a sério a sério a complexidade da realidade social para que possa captar nela própria os potenciais existentes da emancipação humana (HORKHEIMER, 1975). O processo de constitucionalização como aprendizado social (HABERMAS, 2001) através de lutas por reconhecimento (HONNETH, 2009) deve negar a teologia política da busca por um simulacro do sujeito-povo como unidade homogênea para na afirmação de uma identidade aberta e múltipla, não mais passível de ser reificada, consiga romper com o discurso de uma democracia possível através uma nova compreensão em direção a uma democracia *sem espera* (CATTONI DE OLIVEIRA, 2009) no aqui e agora que garanta a inclusão em igualdade de direitos de mulheres e LGBTs do Brasil. Com os olhos no presente, articulando passado e futuro, devemos resgatar e reconstruir nossa história política em direção à afirmação de uma sociedade mais livre e igual. Deve ser problematizada a institucionalização jurídica de uma sociedade heteronormativa (BENTO e PELÚCIO, 2012; LOURO, 1999) que oprime sujeitos diversos e os exclui de uma construção radicalmente democrática, reconhecendo o importante papel da educação e da escola (PRADO, MARTINS e ROCHA, 2009) nos processos de subjetivação e de formação para o exercício da cidadania, articulando, portanto, as esferas pública e privada (HABERMAS, 1998). Dessa forma, propomos um resgate do PNE (2014-2024) enquanto importante instrumento normativo que reconhece na educação de gênero e sexualidade um pressuposto para a afirmação de uma sociedade democrática que vise a erradicação de todas as formas de discriminação. O Direito é insurgente, portanto,

deve ser disputado e compreendido em lutas concretas, historicamente situadas e que rompem com toda uma compreensão limitadora e autoritária da teoria dos direitos fundamentais, afirmando através da luta a possibilidade de um direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras.

### Referências Bibliográficas

ALVAREZ, Sônia. The Latin American Feminist NGO 'Boom'. In: *International Feminist Journal of Politics*, 1:2, September, 1999.

BALZER, Carsten; LAGATA, Carla. *Trans Murder Monitoring 2015*. Transgender Europe, 2015.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista de Estudos Feministas*, 20(2): 569-581, Florianópolis, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 16 de julho de 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996)*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 16 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge, Chapman & Hall, Inc, 1990.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Undoing Gender*. New York, London: Routledge, 2004.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. *Direito, política e filosofia: contribuições para uma teoria discursiva da Constituição no marco do patriotismo constitucio-*

nal. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo. Democracia sem espera e processo de constitucionalização: uma crítica aos discursos oficiais sobre a chamada “transição política brasileira”. *Revista anistia política e justiça de transição*, v. 2, n. 3, p. 200-229, jan./jun. 2010.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade e PATRUS, Rafael Dilly. O poder constituinte no Brasil pós-1964: contribuição à problematização da teoria do fenômeno constitucional no limiar entre constitucionalismo e democracia. Belo Horizonte: *Revista da Faculdade de Direito UFMG*, n. 63, pp. 529-548, jul./dez. 2013.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo. *Contribuições para uma nova história e teoria do processo de constitucionalização brasileiro no marco da teoria crítica da constituição*. Projeto de Pesquisa para a renovação da bolsa de produtividade em pesquisa apresentado ao CNPQ. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Badaró de. *O sociólogo Fernando Henrique nunca esquecido pelo Presidente FHC: Do discurso contra Vargas à reforma neoliberal do Estado no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CERQUEIRA, Marcelo. *Relatório 2015: assassinatos de LGBT no Brasil*. Grupo Gay da Bahia, 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. 2004. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos*. Juiz de Fora: Instrumento, Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, v. 12, n.2, jul./dez. 2010.

DANTAS, Bruna Sarugay do Amaral. *Religião e Política: ideologia e ação da Bancada Evangélica na Câmara Federal* (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2011.

DINIZ, Nilson Fernandes. *Educação, relações de gênero e diversidade sexual*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008

DUPRAT, Deborah. *Nota técnica 01/2016 Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadãos*. Brasília, 21 de julho de 2016.

DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FACCHINI, R. *Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. São Paulo: Garamond, 2005.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patriarcado político no Brasil*. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FRASER, Nancy. *What's Critical About Critical Theory?* In: MEEHAN, Johanna (Org.). *Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse*. New York, London: Routledge, 1995. .

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Pedagogia do armário, a normatividade em ação*. Revista retratos da escola brasileira, v.7, n. 13. p.481-498, jul/dez, 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles?* In: *Political Theory*, vol. 29, nº 6 (Dec. 2001), pp. 766-781, 2001. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3072601>.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, vol I. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 2ª Ed.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, vol II. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 2ª Ed.

HABERMAS, Jürgen. *The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights*. *Metaphilosophy* v. 41, n. 4, p. 464-480, jul. 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009 (2ª edição).

HONNETH, Axel. *O Direito da Liberdade*. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. In: *Os Pensadores XLVIII*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*. Rio de Janeiro: PUC Rio/Contratempo, 2006.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Heteronormatividade e homofobia*. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009. p. 85-93.

MACHADO, Frederico Viana. *Muito além do arco-íris. A constituição de identidades coletivas entre a sociedade civil e o estado* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte:

UFMG, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

MATOS, Marlise. *Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global?* Revista de Sociologia e Política v. 18, n. 36, p. 67–92, jun. 2010.

MAYORGA, Claudia; MAGALHÃES, Manuela de Souza. *Feminismo e as lutas pelo aborto legal ou por que a autonomia das mulheres incomoda tanto?* In: MAIA, Mônica Bara (Org.). *Direito de Decidir: múltiplos olhares sobre o aborto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 141–170.

MIGUEL, Luis Felipe. *A Criminalização do Pensamento Crítico*. Boitempo, publicado em 29 de outubro de 2015. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/10/29/a-criminalizacao-do-pensamento-critico/>>. Acesso em 19/05/2016.

NAGIB, Miguel. *Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre*. Site do Escola Sem Partido, disponível em <<http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>>. Acesso em 26 de julho de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. Porto Alegre: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, UFRGS, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. *Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas*. Belo Horizonte: Psicologia em Revista, v.8, n.11, p. 59-71, jun. 2002.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo Tolentino. *O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional*. Bagoas, nº 4, p 209-232, 2009.

QUINALHA, Renan. “Ideologia de gênero” ou o gênero da ideologia? Revista Cult, publicado dia 10/08/2015 por redacaocult, nas categorias: Exclusivo do Site, disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2015/08/ideologia-de-genero-ou-o-genero-da-ideologia/>. Acesso em 16/07/2016.

ROCHA, Sérgio da; KRIEGER, Murilo S. R.; STEINER, Leonardo Ulrich. *Nota da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) sobre a inclusão da ideologia de gênero nos planos de educação*. Brasília, 2015.

ROSENFELD, Michael. *A identidade do sujeito constitucional*. Tradução de Menelick de Carvalho Netto. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

ROSENFELD, Michel. *The Identity of the Constitutional Subject*. New York: Routledge, 2010.

SCOTT, J. W. *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*. The American Histor-



ical Review , vol. 91, nº 5. (Dec., 1986), pp. 1053-1075.

SOUZA, Jessé. *(Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”*. Lua Nova: Revista de cultura e política, nº 59, 2003.

TEODORESCU, Lindivalda Laurindo e TEIXEIRA, Paulo Roberto Teixeira. *As respostas governamentais à epidemia de aids*, volume I. Brasília: Ministério da Saúde/ Secretaria de Vigilância em Saúde /Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, 2015.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: *Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?* Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.97-108, set. 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015*. Homicídio de mulheres no Brasil. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 1ª ed. Brasília, 2015.

# DISCUTINDO GÊNERO NAS ESCOLAS: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE SEXUAL

Bruna Afonso Gibim<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo busca refletir sobre a importância do debate nas escolas sobre a questão de gênero. A escola, como espaço social de formação dos sujeitos, tem papel primordial a cumprir, que vai além da mera transmissão de conteúdo, não podendo se eximir da responsabilidade de discutir determinados temas que são fundamentais para a formação humana de seus alunos. A inclusão do debate desse tema nas escolas tem como objetivos promover conhecimento, combater a discriminação e a violência contra mulheres, homossexuais e transgêneros, e consequentemente contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. A discussão aponta que o debate sobre gênero é importante ferramenta para a promoção da igualdade sexual e um grande desafio da educação na atualidade.

**Palavras-chave:** gênero, educação, igualdade sexual.

**ABSTRAC:** This article discusses the importance of gender debate in schools. The school, place of social formation of the individuals, has key role to comply, that goes beyond the transmission of informations, cannot shirk the responsibility to discuss certain topics that are fundamental for human formation of their students. The inclusion of the debate of gender in schools aims to promote knowledge, combat discrimination and violence against women, homosexuals and transgenders, and consequently contribute to a fairer and equal society. The discussion suggests that the debate on gender is an important tool for promoting gender equality and a major challenge of education today.

**Keywords:** gender, education, sexual equality.

## Introdução

A atualidade está marcada por debates sobre questões de gênero e educação. Grandes polêmicas envolvendo esses temas tiveram início com o Plano Nacional de Educação (PNE), que dita as diretrizes e metas da educação, no qual estava inicialmente inserido a questão de gênero. A inclusão do debate deste tema nas escolas tem como objetivos promover conhecimento, combater a discriminação e a violência con-

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Programas e Projetos Sociais pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro e Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Servidora municipal de Uberaba, Referência Técnica de atendimento às Mulheres em situação de violência da Secretaria Municipal de Saúde e Conselheira Municipal dos Direitos da Mulher. Brasil. bruna.gibim@gmail.com

tra mulheres, homossexuais e transgêneros, e consequentemente contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. As discussões sobre o Plano Nacional de Educação e também sobre os Planos Estaduais e Municipais provocaram polêmica e intenso debate público em todo o país. Mesmo podendo contribuir com o combate à exclusão escolar e com a garantia do direito à educação para toda a população, ainda há resistências de setores conservadores e em alguns municípios e estados a pauta foi retirada dos Planos de Educação.

Dessa forma é preciso debater sobre a importância da discussão de gênero na esfera da educação e suas consequências na sociedade, que nada tem de desastrosas, ao contrário do que muitos pensam.

## 1. Entendendo o que é gênero

Inicialmente é preciso (des)construir o significado de gênero. Uma definição é correta, ainda que seja pela negação: gênero não é sexo! Pensar que a dicotomia homem-mulher consegue abarcar o significado desta palavra é desconsiderar as diversas formas de ser-mulher, ser-homem, ser-no-mundo (SOUZA-LEITE & BRUNS, 2010). A concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos polos. O masculino e o feminino não possuem apenas duas formas, eles possuem diversas nuances, o que pode ser visto pelo leque infundável de diversidades sexuais. Este é o primeiro passo para se entender gênero.

O sexo já vem dado pela natureza, corresponde às diferenças anatômicas básicas do corpo (internas e externas). Já o conceito de gênero busca fugir do determinismo biológico e constitui-se na maneira como o sujeito vivencia seu corpo sexuado (SILVA JUNIOR, 2016).

Outro fator importante é entender que gênero é uma construção social, criada e utilizada para justificar e manter a dominação do homem pela mulher, baseada em características tidas como naturais, e consequentemente, imutáveis. Também é utilizado para apresentar a heterossexualidade como prática correta e natural. O gênero é uma construção baseada em relações de poder, e relações de poder são sempre desiguais. Silva Júnior (2016) pontua que as feminilidades e masculinidades são construídas e reconstruídas, não podendo ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas, estando sempre mudando de acordo com a história e a cultura, bem como estão sujeitas às relações de poder.

Para De Ciccio e Vargas (2016), a sociedade não admite um sujeito ser outra coisa além de um homem ou uma mulher, refletindo um caráter heterossexual dos desejos e relações sexuais conhecido como heteronormatividade. Constitui, desta forma, um conjunto de relações de poder, que privilegia e promove a heterossexualidade em detrimento das demais orientações sexuais. O silêncio, o *bullying* e a invisibilidade da diversidade são formas de controle social e relações de poder sobre determinados grupos, agindo contra quaisquer manifestações de comportamento na orientação sexual ou na expressão do gênero. Deste modo, as autoras colocam que pessoas com desejos e comportamentos homoafetivos muitas vezes ocultam suas manifestações de afeto e relações amorosas.

A sociedade instaura práticas reguladoras que instituem a heterossexualização do desejo e os discursos buscam produzir atributos do masculino/feminino e macho/fêmea; tentando mostrar que a heterossexualidade além de natural e dada, é ahistórica e universal, tornando-a norma em nossa cultura, estilo de vida e relacionamentos (SILVA JÚNIOR, 2016). Contudo, a perspectiva crítica, principalmente as feministas, busca mostrar que a heterossexualidade não é simples ou universal, mas sim construída socialmente, culturalmente e historicamente, produto de representação. Para o autor, a heterossexualidade se torna compulsória e adquire um papel central no processo de dominação masculina, reafirmando os valores e as relações patriarcais, naturalizando papéis sociais e sexuais relacionados ao feminino e masculino.

A desigual distribuição do exercício do poder conduz a uma assimetria relacional entre homens e mulheres. Nessas relações, o poder se caracteriza pela capacidade de controle e domínio sobre a vida e o direito do outro. Mendez (2000) afirma que pelo simples fato de nascer homem já se supõe que este tenha direito a ser o protagonista na relação, independente da forma como seja exercido esse direito, o que acaba por legitimar a violência contra a mulher. A cultura nega esse direito às mulheres e impossibilita um espaço onde haja negociação de poder. À mulher cabe apenas exercer o afeto, os cuidados maternos e domésticos. Dessa forma, ela fica restrita ao mundo privado, onde a visibilidade da violência sofrida é ainda menor.

Desde criança os papéis de gênero são apresentados para as crianças de forma rígida e inflexível (rosa, boneca e casa são para meninas; e azul, carrinho e rua são para meninos), reforçando a suposta superioridade masculina. Mendez (2000) observa que a criança cresce no meio desses valores apresentados a partir da linguagem dita e também com os valores observados na relação entre seus pais, que em muitas vezes é de dominação. Com base em definições do que é ser homem e o que é ser mulher edifica-se um sistema de discriminação e exclusão entre os sexos, que comporta vários estereótipos. O feminino e o masculino são apresentados como categorias opostas, excludentes e hierarquizadas, nas quais a mulher, os valores e os significados femininos ocupam posição inferior. Também reforça a heterossexualidade como padrão natural e correto, que deve ser seguido. Assim homens e mulheres que se afastam da forma de masculinidade e feminilidade homogêneas são considerados diferentes e vivenciam práticas de discriminação.

O binarismo homem/mulher e o heterossexismo da classificação dessas próprias categorias criam um discurso que reproduz valores homofóbicos e sexistas. É necessário mudar nossos paradigmas críticos, pelo menos aceitar que se juntem análises anti-sexistas e não heteronormativas, oferecendo instrumentos para desconstruir nossas representações unívocas, e muito frequentemente uniformes, do masculino e feminino.

Portanto, gênero diz respeito a uma dimensão relacional, que se constitui em relações de poder, na criação da identidade e papéis sociais, que vai além dos corpos e do sexo biológico, marcada pela desigualdade. Considerando-se que somos educados desde pequenos para representar papéis criados socialmente, vemos que é na família, na escola, no trabalho, enfim, nas relações com o outro, que aprendemos e incorporamos estes papéis sociais.

## 2. A educação e o debate de gênero

A escola é um espaço de construção de conhecimento e de identidade. É na escola que a criança se socializa, convive com a diversidade e vivencia suas descobertas e conquistas ao longo de sua infância e adolescência. A escola, como um espaço social de formação dos sujeitos, tem um papel primordial a cumprir, que vai além da mera transmissão de conteúdo. Ela não pode se eximir da responsabilidade que lhe cabe de discutir determinados temas que são fundamentais para a formação humana de seus alunos.

De Cicco e Vargas (2016) ressaltam que embora a escola tenha um papel decisivo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de ações visando a tal construção, ele não deve ser exclusivo, sendo necessário que tais propostas se ampliem à família e a sociedade. No cenário contemporâneo, reivindica-se que a relevância desta atuação se afirme por meio de práticas pautadas no respeito às diferenças sociais, incluindo aquelas presentes na experiência da sexualidade, e no enfrentamento dos preconceitos em suas mais variadas vertentes. As autoras destacam que a família tem sido apontada como uma parceira em potencial destes projetos, cabendo ser problematizada, no entanto, a visão de família que se encontra na base dessas propostas e ações. Ou seja, pretende-se que a escola se traduza, para a sociedade, como um espaço institucional privilegiado para a convivência social e para o estabelecimento de relações subjetivas favoráveis à promoção não só do conhecimento científico, mas também ao respeito à diversidade muitas vezes apenas tangenciadas e associadas às práticas no âmbito escolar.

Caetano (2010) aponta que o direito à educação inclui também o direito à educação sexual, e que esses são garantidos internacionalmente através da Lei Internacional dos Direitos Humanos. No Brasil, o governo também busca validar este direito por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Embora o MEC (Ministério de Educação e Cultura) institua que gênero, sexualidade e diversidade sexual devam ser trabalhados nas escolas como temas transversais, de forma contínua, sistematizada e integrada com os demais conteúdos curriculares, alguns teóricos revelam que teoria e prática ainda não estão alinhadas.

Rabelo *et al* (2010) questionam quais são os objetivos da educação sexual nas escolas e mostram que a educação não cumpre seu papel de problematizar questões e possibilitar reflexões sobre gênero e diversidade sexual, e que os temas transversais são utilizados como instrumento de controle e reprodução do sexismo e homofobia. Por isso é fundamental que a questão do gênero esteja legitimada no PNE.

Sobre como a temática gênero é trabalhada nas escolas, Dinis (2008) pontua que é comum as escolas tratarem gênero e sexualidade como sendo a mesma coisa, padronizando um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino e impondo uma única maneira de viver a sexualidade.

Diretores, pedagogos, professores, os próprios estudantes e seus familiares apresentam interpretações diferenciadas em relação à temática, tornando complexos não só os debates a respeito, mas o desenvolvimento de propostas neste âmbito, sobretudo aquelas que visam ampliar as discussões sobre a abordagem do tema no con-

texto do ensino (DE CICCIO & VARGAS, 2016). Torna-se relevante compreender como as propostas voltadas à temática da diversidade sexual são recebidas, discutidas e desenvolvidas no cenário escolar, cujos modelos e valores transmitidos atuam decisivamente na construção do pensamento crítico, bem como são percebidas e dialogadas em conjunto com os diversos núcleos e constituições familiares presentes na comunidade escolar.

O que ainda pode ser percebido nas escolas, de forma geral, são professores treinados para normatizar os comportamentos de meninos e meninas nas escolas. Tudo o que é diferente é visto como “anormal”, qualquer conduta que fugir do esperado pelas normas e moral social é visto como preocupante. As manifestações de formas diferenciadas de vivência do gênero ou da sexualidade são comumente negadas ou até mesmo corrigidas. Cabe ao professor “educar” o ser desviante para que tal comportamento não ocorra mais. Louro (1997) afirma que não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve.

De Cicco e Vargas (2016) constataam que ainda predominam, no entanto, atitudes e convenções sociais naturalizadas com relação à sexualidade voltadas à heteronormalização das práticas sexuais, cujas ações restringem o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Essas convenções partem do sentido de senso comum de que possa existir um sujeito desviante em contraponto a um sujeito de referência, estabelecendo-se o par heterossexualidade/homossexualidade como oposição decisiva e definidora de práticas e de sujeitos.

Louro (1997) aponta como práticas comuns e rotineiras nas relações escolares perpetuam as desigualdades entre meninos e meninas e reforçam determinados padrões de comportamento a cada um deles. Separar as crianças por sexo para brincar ou executar alguma atividade, filas de meninas e meninos, aceitar como natural que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas e estranhar um comportamento que for oposto. Martins e Cianflone (2010) pontuam que quando o menino que é bom aluno, tem o caderno completo e seu comportamento em sala de aula é tranquilo, ele é igualado às meninas, ou seja, perde suas características masculinas cultural e socialmente esperadas e, frequentemente, passa a ser considerado feminino.

Silva Júnior (2016) também cita um exemplo comum no que se refere à demonstração de afetividade: a sociedade incentiva a demonstração de carinho entre duas meninas, caminharem de mãos dadas, sem levantar a menor suspeita a respeito de suas sexualidades; no entanto, se dois garotos fizerem o mesmo, imediatamente serão rotulados como homossexuais, ou, no mínimo, serão considerados menos homens do que os outros.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas

vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63,64).

Outro fator que dificulta a discussão de forma igualitária diz respeito à dificuldade dos professores em trabalhar a temática, pois os estigmas e preconceitos de uma criação e vivência sexista podem interferir no momento de discutir gênero. A professora que acredita que o marido, quando participa das atividades domésticas é “bonzinho”, porque a está ajudando, ou que cobra da filha mulher arrumar a cama e do filho homem não, provavelmente vai reproduzir a lógica do machismo em sala de aula.

A escola pode (e deve) desconstruir preconceitos e desconstruir com as crianças práticas do tipo “fulano é mulherzinha”, “mulher não pode jogar futebol”, “caderno de menina tem que ser caprichado, de menino não”. No momento que o educador problematiza essas questões em sala de aula, ele abre espaço para a reflexão. Ao apontar a construção histórico-cultural das identidades sexuais e de gênero, o educador pode auxiliar o aluno a descobrir limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero (DINIS, 2008, p.484). Isso pode ser feito de forma lúdica e interativa, através da mídia e internet, de desenhos, séries, propagandas.

Martins e Cianflone (2010) defendem que a atitude com relação ao gênero nas escolas deve ser de desconstrução e desnaturalização de proposições cristalizadas e essencialistas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Tais conceitos nada mais fazem do que excluir, classificar, ou seja, práticas de uma educação excludente e sexista.

(...) É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. É preciso, também, problematizar as teorias que orientam o nosso trabalho, estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (MARTINS & CIANFLONE, 2010, p. 58).

A formação dos educadores também deve contemplar a temática de gênero. Dinis (2008) defende que é preciso pensar em estratégias de resistência, que seriam,

por exemplo, a inclusão dos estudos sobre gênero nos cursos de formação de professores, divulgação e discussão das principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivo às novas pesquisas e exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos.

Independente de como a discussão da temática tem se dado em cada município e estado, qualquer educador pode analisar criticamente com os alunos imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade produzidas pelos veículos da mídia, como a internet e a televisão. Ou mesmo utilizar os conteúdos de disciplinas como a História ou as Ciências Sociais para apontar a construção histórica da subjetividade em cada cultura, ajudando o educando a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade de gênero. “Dessa forma, um novo exercício pedagógico é um convite a reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, nos desprendermos de nós mesmos, liberar a vida aí onde ela está aprisionada” (DINIS, 2008, p.489).

É preciso, portanto, resistência e inteligência para buscar caminhos para discussão dos temas que alguns segmentos da sociedade insistem em não discutir.

### **Considerações Finais**

A escola, assim como outras instituições sociais, são espaços que reproduzem e perpetuam a desigualdade de gêneros gerando uma educação sexista e homofóbica, contribuindo com o aumento da violência em nossa sociedade. Enquanto um espaço de construção do saber cabe à escola problematizar algumas questões, abrir espaço para a discussão e desconstruir o binarismo naturalista ser mulher/ser homem. Algumas pesquisas discutem sobre o trabalho desenvolvido sob a perspectiva de gênero na escola, e a maioria delas observa que há uma grande dificuldade em discutir o tema, às vezes por falta de conhecimento teórico, outras por consentir com o discurso moralista e não perceber as formas implícitas de desigualdade que são reproduzidas.

Transformar esse modelo exige determinação, conhecimento técnico e, sobretudo, resistência. As tentativas de segmentos políticos e religiosos de impedirem o debate sobre gênero nas escolas não devem ser impeditivos ao educador de fazê-lo. Cabe aos educadores lidarem também com as suas próprias representações de gênero, voltarem o olhar para si mesmo e para os seus discursos que muitas vezes excluem. Dessa forma, para pensar a igualdade e democratização do ensino escolar, nada pode ficar alheio ao enfoque das relações de gênero, desde as políticas educacionais, as trajetórias de alunas e alunos, o desenvolvimento de currículos, a análise dos livros didáticos e dos recursos pedagógicos, a formação de professores e até os temas que dizem respeito à identidade docente.

Lidar com as questões de gênero na escola é um elemento fundamental para garantir a cidadania e para a construção da democracia entre os gêneros. É possível que a educação se torne um verdadeiro instrumento de democracia e equidade para o futuro que desejamos, se contribuir para uma maior igualdade entre homens e mulheres no conjunto da sociedade, à medida que caminhar na direção de uma edu-



cação não-sexista, que contribua para superação de preconceitos e para a construção de pessoas comprometidas com a igualdade de direitos entre os sexos. Lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades é um dos grandes desafios dos educadores na atualidade.

### Referências Bibliográficas

CAETANO, J. A. M. Sexualidade, saúde e direitos humanos. In: TEIXEIRA, F. et al (Orgs). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas.** p.3-12. Praga: Edições CIEd, 2010.

DE CICCIO, R., VARGAS, E.. Diversidade sexual, gênero e novas formas de organização da família: questões para o ensino e a comensalidade. DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde, Rio de Janeiro, vol. 11, n.3, ago. 2016.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, M.C.J.; CIANFLONE, A.R.L. Gênero, aprendizagem e processo de escolarização. In: SOUZA-LEITE, C.R.V.; BRUNS, M.A.T. (Orgs.) **Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares.** P. 17-32. São Paulo: Iglu, 2010.

MENDEZ, L.B. **MICROMACHISMOS :La violencia invisible en la pareja.** 2000. Disponível em: <<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelajuventud/informacionsexual/ficheros/articulos/micromachismos.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

RABELO, A.; PEREIRA, G.R.; REIS, M.A.; FERREIRA, A. Educação Sexual como tema transversal. In: TEIXEIRA, F. et al (Orgs). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas.** p.375-378. Praga: Edições CIEd, 2010.

SILVA JÚNIOR, P. M. Entre jogos e brincadeiras se produzem os homens do amanhã: reflexões sobre o processo de construção das masculinidades na Educação Infantil. **Momento - Diálogos em Educação, São Paulo**, vol. 25, n. 1, p. 257-272, out. 2016.

SOUZA-LEITE, C.R.V.; BRUNS, M.A.T. Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares. In: SOUZA-LEITE, C.R.V.; BRUNS, M.A.T. (Orgs.) **Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares.** P. 17-32. São Paulo: Iglu, 2010.

# PARA TRATAR DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, TODOS E TODAS FALAMOS A MESMA LÍNGUA

Bianca de Souza Carrara<sup>1</sup>

Kátia Batista Martins<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, da Pós-Graduação Lato Sensu em Gênero e Diversidade na Escola, ofertada no período de 2014-15, na Universidade Federal de Lavras – UFLA, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Tem como objetivo principal apresentar um relato de experiência vivenciado com crianças do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de práticas pedagógicas intencionalmente voltadas para a introdução das questões de gênero e diversidade no contexto escolar, transversalizando a disciplina de Língua Espanhola. Observou-se que as crianças não são apenas reprodutoras dos discursos os quais estão inseridas, mas, como elas podem transformar esses discursos e/ou percebê-los com outro olhar, desenvolvendo o senso crítico e transformando sua realidade.

**Palavras-chave:** Gênero, Sala de aula, Transversalidade.

**RESUMEN:** Este estudio es un recorte del Trabajo de Finalización de Curso de posgrado en Género y Diversidad en la Escuela, ofrecida en el período 2014-15, en la Universidad Federal de Lavras - UFLA a través del Departamento de Educación continua, Alfabetización, Diversidad y Inclusión - SECADI / MEC. Su principal objetivo es presentar una relato de experiencia vivida con niños del 3º año de la escuela primaria, a través de las prácticas de enseñanza centradas intencionalmente para la introducción de los temas de género y diversidad en el contexto escolar, transversalizando la disciplina de Lengua Española. Se observó que los niños no solamente son imitadores de los discursos en que están inseridos, pero como pueden hacer estos discursos y/o verlos con otro aspecto, desarrollando el pensamiento crítico y transformando su realidad.

**Palabras claves:** Género, Clase, Transversalidad.

<sup>1</sup> Especialista em Gênero e Diversidade na Escola. Professora de línguas na rede pública e privada de Minas Gerais. Brasil. bii.carrara@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra e Especialista em Educação em Gênero e Diversidade. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Coordenadora do PIBID/Pedagogia – Gênero e Sexualidade. Integrante do grupo de pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente – Fesex e do núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil – Nepi, ambos da UFLA. Brasil. kati Martins117@gmail.com

## Introdução

Para introduzir as questões de gênero e diversidade na escola, nós, professores e professoras, e demais profissionais que se preocupam com a formação ética e cidadã das futuras gerações, precisamos, acima de tudo, transformar as instituições de ensino em ambientes de aprendizado abertos a momentos dialógicos e de interação. Ao promover o compartilhamento de ideias, de debates, e conversas entre educadores/as e educandos/as, estabelecemos a comunicação, na qual, prevalece o direito à liberdade e o respeito às diferenças.

Envolvidas com o ensino, pesquisa e extensão nas temáticas de gênero, educação para as sexualidades e diversidade na escola, apresentamos neste relato, a importância do trabalho de conscientização e orientação por parte da escola a respeito das problemáticas existentes nas relações de gênero. A demarcação da palavra sexualidades no plural, é realizada intencionalmente para “(de)marcar a multiplicidade, isto é, focando na questão desafiadora de que somos diferentes, diversos e múltiplos como pessoas e, portanto, como homens e mulheres” (RIBEIRO; CASTRO, 2010, p. 147).

Desse modo, o relato que segue se baseia no conceito de experiência de Larrosa (2002), no que diz respeito ao “modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.27). Ou seja, através das experiências que cultivamos, que passamos, construímos sentido e, por conseguinte, nos modificamos e nos transformamos.

Nossa proposta de ação visa desenvolver processos e metodologias de introdução de discussões sobre as questões de gênero na educação básica. Salientamos ainda, que as questões de gênero e acrescentamos ainda, questões referentes à sexualidade, estão constantemente presentes nas escolas e nos demais espaços educativos. Podemos citar a divisão sexista - divisão entre meninos e meninas – seja nas filas, nos espaços de brincadeira, nos brinquedos, nas cores das fichas com os nomes das crianças, na expressão da sexualidade ao se referir às suas formas de ser e estar no mundo, ao demonstrar desejos e sentimentos dos mais diversos em relação ao outro, independente de seu sexo. Portanto, embora essas questões estejam presentes também na escola, na maioria das vezes, são silenciadas não abrindo o espaço para o debate, para (des) construção de padrões idealizados pela cultura dominante.

Pensando em possibilidades de criar espaços para o diálogo com as crianças sobre o tema em pauta, utilizamos alguns conteúdos linguísticos da disciplina de Língua Espanhola para incitar e proporcionar momentos de discussão e interação, com a finalidade de colaborar para a formação de sujeitos sociais críticos, de acordo com os princípios da equidade de gênero e do respeito à diversidade.

Dessa forma, com este relato de experiência pretendemos oferecer a possibilidade de abordagem dos temas de gênero e diversidade no contexto escolar, favorecendo para a construção de valores éticos e sociais das crianças.

## 1. A experiência

Embora não seja possível intervir de forma direta e imediata nas aprendizagens adquiridas nos conjuntos familiares e sociais, é dever da escola implantar o respeito perante os/as outros/as. Cabe aos educadores e às educadoras discutir e trabalhar no ambiente escolar, os preconceitos contra as mulheres, contra a população LGBTQTT<sup>3</sup> e contra os padrões impostos de feminilidade e masculinidade pela sociedade.

Diante de tais considerações, com a intenção de trabalhar sobre as questões de gênero implantadas desde a tenra idade, será apresentada, a seguir, uma proposta de ação desenvolvida em uma instituição de ensino privada do município de Mirai/ MG, localizado na Zona da Mata. A esta instituição é oferecido o ensino da língua estrangeira espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a turma do 3º ano o público selecionado para a realização das atividades pedagógicas.

Entretanto, antes de aprofundarmos na proposta de ação, é importante salientar os princípios que justificam a mesma. Em *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (1996) afirma que a docência exige dos educadores e das educadoras uma postura de respeito às diferenças, que propiciem às crianças a autonomia, partindo do pressuposto de que todo ser humano é um ser inacabado, em outras palavras, em constante transformação. A partir dessas questões, o autor propõe práticas pedagógicas baseadas na humildade, na esperança e no bom senso, que visam à integração do ser humano no contexto social, incentivando-o, sempre, a construir valores.

Na obra *Ação cultural para a liberdade*, Freire nos apresenta uma proposta de educação baseada no processo entre o sujeito e sua realidade/contexto, no qual a criança seja capaz de criticá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. O pensador propõe um ensino com base no diálogo entre educador/a e educando/a, sempre ensinando e adquirindo conhecimentos em conjunto. Com essa liberdade o/a estudante pode se expressar sem medo, sendo considerado como um agente participativo e transformador da sociedade, que possui suas próprias experiências de vida, que conhece o meio em que vive e que é capaz de formular opiniões e indagações próprias.

Dessa maneira, a proposta de ação aplicada se baseia também nos princípios de Paulo Freire, no que dizem a respeito da totalidade do ser humano e de sua condição de construir significados socialmente. Ademais, tal ação, fundamenta-se nos estudos culturais e estudos feministas, que visam um olhar analítico sobre as diferenças, as relações de poder e a descontração de verdades tidas como absolutas.

Para elaborar a proposta de ação, preparamos uma sequência didática para desenvolver com as crianças do 3º ano dos anos iniciais. A turma é formada por doze crianças e a sala de aula comporta um espaço amplo e agradável para dar início às discussões. Primeiramente, foi apresentado às crianças dois pequenos vídeos do canal *youtube*. O primeiro vídeo “Menino Brinca de Boneca?” apresenta uma série de entrevistas realizadas com crianças de várias idades. A segunda mídia utilizada foi um desenho da Turma da Mônica “Brincado de boneca” que conta a história dos perso-

<sup>3</sup> Sigla utilizada para abreviatura de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e pessoas trans.

nagens Cascão e Magali se divertindo juntos com bonecos e bonecas.

Após a apresentação dos vídeos, foram levantadas as seguintes questões: De que vocês mais gostam de brincar? Por quê? Vocês acham que menino pode brincar de boneca? E menina pode brincar com brinquedos ditos de menino? Depois de ouvir as respostas das crianças, foi realizada a releitura do livro “Menino brinca de boneca?” de Marcos Ribeiro (1990), apresentando as imagens e debatendo suas questões sobre o gênero feminino e masculino, refletindo questões sobre o respeito e valorização da diversidade. A obra é direcionada ao público infanto-juvenil, revela e desconstrói os preconceitos e rotulações existentes entre o gênero feminino e masculino. Apresenta linguagem simples e convidativa à leitura e à reflexão.

Concluída essa etapa discursiva, é hora de partir para a ação, dando continuidade às reflexões. Para tanto, a partir dos conteúdos levantados nesse primeiro momento, as crianças produziram figuras e desenhos relacionados aos conteúdos já discutidos na Língua Espanhola: cores e profissões. A proposta foi a produção de desenhos que abordam o combate ao preconceito diante das cores e profissões ditas femininas ou masculinas, promovendo, assim, a equidade de gênero. Como forma de divulgação da ação realizada, foram disponibilizados, no mural da escola, os trabalhos artísticos das crianças, disseminando o respeito e os direitos iguais em relação ao gênero feminino e ao masculino.

No primeiro dia, 17 de agosto de 2015, antes de dar início às atividades, foi reforçado o conteúdo apresentado nas aulas anteriores, cuja temática voltou-se para a introdução das profissões na Língua Espanhola. Durante a explicação dos conteúdos lexicais e linguísticos, foi ressaltado que as profissões são exercidas tanto pelos homens, como pelas mulheres, e que não deveria haver preconceitos diante dessa afirmativa. Posteriormente, foi informado às crianças que teríamos duas aulas bastante interessantes, que iriam tratar não apenas da Língua Espanhola, mas, sobre o respeito e a ensinamentos que valeriam para a vida toda.

Para dar continuidade à proposta de ação, foi apresentado às crianças o vídeo<sup>4</sup> “Menino brinca de boneca?”, produzido pela TVpiá, com finalidade de expor uma entrevista coletiva com crianças goianas, realizada em 2011. As crianças entrevistadas no vídeo pertencem à faixa etária de seis a nove anos. Ao exibi-lo, utilizando a televisão da escola, foi possível verificar por parte dos/as estudantes o grande interesse pelas falas das crianças, e foram surgindo várias expressões faciais. Todos/as estavam entusiasmados com o vídeo, era nítida a demonstração de certa desconfiança, ou até contradição por parte de alguns/mas em relação às respostas positivas sobre a questão “Menino brinca de boneca?” Entretanto, notava-se que outros/as se identificavam com essa afirmativa, demonstrado aprovação e alegria diante do que era assistido.

Após a exposição dessa produção filmica, foi lançada a seguinte pergunta: “O que vocês acham de menina jogar bola?”. Obtivemos várias respostas positivas, muitos/as afirmaram que era algo normal, que muitas meninas jogavam, que achavam uma brincadeira divertida. Assim, lançamos a mesma pergunta feita na entrevista: “E

<sup>4</sup> Vídeo que aborda entrevistas com crianças de Vila Esperança – Goiás, produzido pela TVpiá, aborda e questiona as questões de gênero. Acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=heCKfR83kQI>

menino? Brinca de boneca?”. Como resposta, houve certo descompasse, pois algumas crianças se manifestaram contrariamente a esta pergunta, justificando ser “coisa de menina”. Por outro lado, as meninas, sem exceção, não negaram esse tipo de brincadeira para os meninos. Por conseguinte, uma menina fez a seguinte afirmativa: Criança A: “Acho que pode, porque a gente também brinca de boneco. Se a gente brinca com boneco, eles também podem brincar com bonecas.” Em seguida, um menino fez sua manifestação: Criança B: “Eu brinco de boneca com minha irmã pequena”. Nesse momento, outro menino comentou dizendo que se um menino brincasse de bonecas, viraria uma “mulher”. Uma intervenção de pronto foi realizada, em vista que a criança B estava com a feição de choro, com os olhos molhados.

Portanto, foi debatido com as crianças que não podemos ser preconceituosos, assim como não eram as crianças entrevistadas no vídeo. Tal comportamento deveria ser evitado, pois precisamos respeitar os/as colegas. As brincadeiras não são só de meninos, e nem só de meninas, todos e todas podem brincar com o que quiser, assim como as profissões que foram debatidas nas aulas anteriores. Se um homem decidir ser cabeleireiro (“peluquero” – na Língua Espanhola) ele poderia ser, bastava ter interesse e gosto pela profissão. Como afirma no vídeo acima citado, “Todos e todas podemos brincar com o que gostamos e com o que nos chama atenção. Devemos sempre respeitar o/a colega que é diferente de nós. Afinal, todos e todas somos diferentes”.

Depois dessa fala, uma menina ainda acrescentou: Criança C: “E menino também pode usar a cor rosa”. Reforçamos positivamente sua fala e ainda questionamos se os meninos usavam a cor rosa. A resposta foi positiva, muitos afirmaram que possuíam muitas camisas rosa e que os próprios pais usavam. Sendo assim, refletimos coletivamente que podemos usar, brincar e ser o que quisermos, e acima de tudo, devemos sempre respeitar quem demonstra-se diferente de nós.

Concluído esse momento de discussão, passamos para o segundo vídeo<sup>5</sup>: “Turma da Mônica: Brincando de boneca”. Tal mídia foi bastante prazerosa para as crianças, pois em vários momentos demonstravam risos e gargalhadas. De igual maneira, após assistida a história dos personagens Cascão e Magali se divertindo juntos com bonecos e bonecas, questionamos às crianças se haviam gostado do desenho assistido. Todos/as se manifestaram favoravelmente e antes de iniciar outras questões a respeito das brincadeiras de boneca, as crianças já começaram a demonstrar opiniões. De modo geral, todos/as falaram que meninos e meninas poderiam brincar de bonecas e bonecos, pois era muito legal e que não haveria problema algum.

Diante disso, anunciamos às crianças que fariam uma atividade bastante divertida, na qual fariam um desenho das profissões que aprenderam na Língua Espanhola. Para tanto, teriam que desenhar tanto o homem, quanto a mulher exercendo as mesmas profissões, pois ambos possuem os mesmos direitos. Expliquei que da mesma forma que podemos escolher nossas profissões, podemos decidir com quais brincadeiras vamos nos divertir, pois esse é um direito de todos e todas. Além desse direito, nós também temos o dever de respeitar todas as pessoas, sem discriminá-las

<sup>5</sup> Vídeo da Turma da Mônica que aborda as brincadeiras de menino e menina com os personagens Magali e Cascão. Acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qOJlZqrYMNQ>

ou menosprezá-las pelas escolhas que fazem. Nesse dia, apenas iniciamos os trabalhos artísticos das crianças, sendo assim, as crianças devolveram as folhas, para darmos sequência às tarefas na segunda etapa dessa sequência didática.

O segundo momento foi realizado no dia 24 de agosto de 2015. Nesse dia, foi notável que todos/as estavam muito empolgados/as para saber o que seria feito e também para concluir as atividades iniciadas na aula anterior. De início, anunciamos que faríamos a leitura de algumas partes de um livro bem interessante chamado “Menino brinca de boneca?” de Marcos Ribeiro. Durante a leitura, foi sendo mostrado as imagens e discutindo o conteúdo lido com as crianças. Havia uma harmonia na sala, as crianças estavam em consonância com as ideias que foram problematizadas no texto. Principalmente, quando foi abordado que as pessoas são diferentes umas das outras, e essas diferenças não seriam determinadas só porque eram homens ou mulheres, meninos ou meninas.

Conversamos que nem todos os meninos e nem todas as meninas são iguais, cada um/a possui sua singularidade e importância. No final da leitura, um menino perguntou se poderia comprar a obra que estávamos lendo, demonstrando interesse e curiosidade pelo conteúdo da mesma. Demos então o nome e o autor para que pudesse adquiri-lo.

Terminado mais um momento de discussão, voltamos a por as mãos à obra. As crianças receberam novamente as folhas com os desenhos e começaram a surgir várias figuras interessantes, demonstrando respeito e igualdade de gênero diante das profissões. Posteriormente, disponibilizamos no mural da escola, os trabalhos das crianças.

Finalizamos o processo da ação, o qual foi muito rico e gratificante, foi possível notar que, através dos vídeos, da leitura, dos debates e das produções artísticas, as crianças refletiram sobre a temática de gênero. Conseguiram perceber que todos e todas somos diferentes e, que ao mesmo tempo, possuímos direitos e deveres iguais, sobretudo diante do direito de ser livre, como assegura a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Artigo 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Por meio das falas das crianças, verificamos que foram capazes de refletir sobre o respeito às pessoas, sejam elas homens ou mulheres, meninos ou meninas. Além do respeito, descobriram que elas têm o direito de escolha, ou seja, de brincar com o que tiver vontade, de vestir o que lhes agrada, de fazer o que lhes faz sentir bem, sem que lhes seja imposto e condicionado.

Após experienciar tais momentos interativos e construtivos, proporcionados por meio da implementação da proposta de ação, a seguir, partimos para a relevância dessa prática pedagógica, bem como as ponderações e reflexões acerca do trabalho desenvolvido.

## **2. Revisão de literatura: chamando para a conversa**

Em relação à equidade de gênero, entende-se como o exercício dos direitos e

dos deveres de maneira igualitária, independente do gênero masculino ou feminino. Em outras palavras, defende-se a igualdade dos direitos perante a sociedade, circunscritos na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim como defende Constantina Xavier Filha (2009, p. 37) “A educação para a equidade/igualdade de gênero deve começar pelo questionamento dos atuais modelos de construção e condição desigual de feminilidade(s) e masculinidade(s).” Em acordo com a autora, apontamos para a importância de se discutir tais temas no âmbito escolar, a fim de modificar os parâmetros que ainda limitam e aprisionam os direitos das pessoas.

Partindo dessa premissa, a proposta de ação desenvolvida se engajou na questão de igualdade de gênero, sobretudo no que diz respeito às profissões exercidas no contexto atual. Assim como esclarece Bourdieu (2011), o Feminismo, movimento social e político responsável por incontáveis conquistas dos direitos de igualdade da mulher, desde a década de 70, transformou a figura feminina que combateu/combate sua suposta inferioridade perante o homem, que lutou/luta pelos seus direitos nos meios sociais, culturais, legais e econômicos. Tal árduo processo alavancou novas conquistas aos direitos das mulheres, todavia, ainda existem muitas lutas a serem travadas para se garantir o direito de equidade de gênero diante da sociedade.

Dessa maneira, a escola, por meio de práticas tradicionais e conservadoras, muitas vezes contribui para o engessamento dessas ideais, as quais são muito bem questionadas por Xavier Filha:

Há igualdade de condições de aprendizagem para meninas e meninos? Que ideais de feminilidade e masculinidade são impostos às meninas e aos meninos nas instituições educativas? São oferecidas condições para que as meninas tenham êxito em disciplinas que envolvem raciocínio? E aos meninos, disciplinas que envolvem a afetividade, criatividade? Como os espaços dessas instituições são pensados para serem ocupados pelos sujeitos? Há momentos de interação entre meninos e meninas, como em jogos cooperativos? Ou se priorizam momentos em que os meninos são colocados em oposição à meninas, ou vice-versa (XAVIER FILHA, 2009, p. 37).

Constata-se, pois, alguns questionamentos iniciais para incitar a discussão de tais temáticas a serem introduzidas nos currículos da educação. Em vista do que foi desenvolvido com as crianças, no que diz respeito aos conteúdos linguísticos da Língua Espanhola, foi introduzido, em toda oportunidade, a problematização sobre a igualdade de gênero.

Na prática, em jogos cooperativos, na proposta de trabalhos em equipe ou em duplas, prevalece a heterogeneidade e a diversidade. Não existem equipes masculinas e femininas, todos e todas trabalham em conjunto. Cada um/a possui suas capacidades e habilidades, as quais devem ser respeitadas e exploradas em favor do aprendizado e da formação humana. Dessa maneira, verificou-se a potencialidade dessa metodologia, pois, juntos/as aprendem mais e compartilham saberes. Educar nas temáticas de gênero e diversidade,



não requer explicações, aulas sobre o assunto, mas requer a atenção para as marcas das submissões dos corpos, tanto de meninos quanto de meninas e o quanto educadores e educadoras compactuam ou não com isso! Ou... tentam fazer diferente e diferença (RIBEIRO, 2015, p. 3).

Assim, os princípios que norteiam a proposta de ação desenvolvida com as crianças do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão embasados nas questões de equidade de gênero e também voltados para a educação para a diversidade, tal como afirma Rogério Junqueira (2009):

Sem dúvida, a educação *na*, para e pela diversidade, nesse sentido, diz respeito ao aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e democrática, além de possuir um papel estratégico na promoção do diálogo permanente voltado para garantir a igualdade de oportunidades, a inclusão e integração social e desfazimento de condições de reprodução de iniquidade materiais e simbólicas (JUNQUEIRA, 2009, apud. XAVIER FILHA, 2009, p. 38).

Nesse sentido, certifica-se a importância da abertura e da promoção de momentos dialógicos, nos quais, ao desenvolver a proposta educativa, foram incitados vários relatos das crianças, seja reproduzindo o preconceito diante das subjetividades em relação ao gênero, seja para promover o respeito à diversidade e a garantia do direito de equidade de gênero. Dessa forma, foi possível intervir e problematizar os posicionamentos intolerantes e excludentes, e ainda, fomentar mudanças de pensamento e postura, estimulando as noções éticas e cidadãs relacionadas aos direitos de liberdade que todo ser humano deveria exercer.

Durante os instantes interativos e discursivos com as crianças, observamos práticas machistas e preconceituosas, por parte de algumas, diante do questionamento lançado: “Menino brinca de boneca?”. Tal pergunta trouxe à tona muitas reproduções já impelidas pela sociedade, que afirmam que se o menino brinca de boneca, logicamente, se tornará uma menina, como se essa transformação fosse se realizar ali, naquele momento, diante de todos/as. Para tanto, Louro esclarece que desde cedo, as crianças sofrem as rédeas duras dos convencionalismos impostos socialmente:

Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem (LOURO, 2000, p. 22).

Ruth Sabat (2001) explica também um dos motivadores desses pensamentos e atitudes patriarcais, expressados pelas crianças, durante as conversas e debates realizados na proposta de ação:

Ao homem heterossexual atribuem-se funções como o sustento financeiro da família, o controle sobre suas emoções, o gosto por esportes, só para citar alguns dos elementos que compõem o capital sexual. Esses elementos, se ausentes em um homem, parecem “comprometer” sua sexualidade. Nesses termos é que a heterossexualidade pode ser entendida como um peso, como um caminho que, para ser trilhado, impõe normas rígidas a serem cumpridas (SABAT, 2001, p. 19).

Assim, podemos encontrar as possíveis justificativas para tais comportamentos repressivos e preconceituosos manifestados durante as discussões. As crianças absorvem tais posturas dos genitores e genitoras, familiares, vizinhos, colegas de escola, mídia, enfim, de todas as relações sociais. Ao trabalhar com os conteúdos dos vídeos apresentados às crianças, abordando sobre jogos e brincadeiras, que fazem parte da infância, da meninice de qualquer criança, podemos constatar que através deles, muitos preconceitos e injunções são impelidas. De acordo com a sociedade, certos tipos de brinquedos são indicados e oferecidos para cada gênero. Alguns brinquedos sugerem comportamentos e atitudes considerados “corretos” para o gênero feminino ou para o masculino, por exemplo:

Oferecer aos meninos e aos rapazes apenas espadas, armas, roupas de luta, adereço de guerra, carros, jogos eletrônicos que incitem a violência é facultar como único caminho para a sua socialização a agressividade, o uso do corpo como instrumento de luta, a supervalorização do gosto pela velocidade e pela superação de limites. Ou ainda, de modo sutil, oferecer apenas aos meninos bola, bicicleta e skate, por exemplo, indica-lhes que o espaço público é deles, ao passo que dar às meninas somente miniaturas de utensílios domésticos (ferro de passar roupa, cozinha com panelinhas, bonecas, batedeira de bolo, máquina de lavar roupa etc.) é determinar-lhes o espaço privado doméstico (BRASIL, 2009, p. 49).

Pode-se notar que existem as determinações já estipuladas e prontas para o gênero feminino e para o masculino, as quais modelam as posturas ditas corretas para cada um. No segundo momento das atividades educativas, com a leitura do livro de Ribeiro (1990), questionando sobre as possibilidades de trocas de brincadeiras, como por exemplo: menina brincando de futebol e lutas e menino brincando com bonecas e atividades domésticas, foi permitido notar que as crianças já estavam mais receptivas a essas alternativas, ou seja, começaram a compreender que possuem a liberdade de escolher com quais jogos e brincadeiras gostariam de se divertir, sem se aprisionarem aos preceitos impostos pelo senso comum.

Diante das profissões, conteúdo disparador discutido na disciplina de Língua Espanhola, foi reforçada a importância da equidade de gênero, ao afirmar às crianças que as profissões representam o trabalho exercido por todos/as, seja homem

ou mulher. Sendo assim, combati com veemência, as situações e expressões machistas que são encontradas nos meios populares, tal como afirma Jane Felipe (2009):

I) achar que homens são superiores às mulheres, que são mais inteligentes, mais capazes, especialmente em algumas áreas, como na direção de postos de trabalho ou atividades exercidas historicamente por homens, tais como dirigir carros, motos, pilotar aviões, dirigir empresas ou ter qualquer outros postos de comando. Há, nessa concepção, uma evidente interiorização dos homens, que se sentiram humilhados com a ascensão profissional das mulheres, acabam por menosprezá-las, duvidando de suas capacidades (FELIPE, 2009, p.51).

Para tanto, foi debatido com as crianças que tais posicionamentos limitam a mulher de ter autonomia e independência para a escolha de sua profissão, ou carreira que irá seguir. Destacamos que ambos, homens e mulheres podem e exercem vários trabalhos profissionais, os quais representam suas escolhas em detrimento de suas vontades e aptidões, e não de acordo com os padrões impostos aos corpos femininos e aos masculinos. Louro (2000) também explica que é através da identificação dos corpos que o ser humano se posiciona perante a coletividade. Nessa identificação, alguns comportamentos são direcionados como “corretos” para cada gênero: feminino e masculino. Sendo assim, existem posturas, gestos, gostos que são estabelecidos e, por sua vez, devem ser adotados:

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2000, p.11).

No trecho acima, nota-se que o corpo é o principal veículo de toda e qualquer expressão, seja pelos aspectos físicos, pelos trejeitos, atitudes, ações, reações etc. Os corpos femininos e masculinos foram moldados para que, de certa forma, fossem identificados e diferenciados. Em outras palavras, o corpo representa quem faz parte da sociedade ou não. Por exemplo, no gênero feminino, a mulher deverá sempre se apresentar com vitalidade, esbanjando seus atributos físicos. O culto da beleza será

sua obrigação diária, seu *hobby*, sua vida.

Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2011), a dominação masculina esteve sempre enraizada no interior do ser humano e de forma inquestionável. A mulher, por sua vez, presa à reprodução do “eterno masculino” foi socialmente levada a se tratar como objeto estético “e, por conseguinte, a dedicar uma atenção constante a tudo que se refere à beleza, à elegância do corpo, das vestes, da postura [...]” (BOURDIEU, 2011, p.119). A forma de se reconhecer uma mulher na comunidade será feita através dessas qualificações. Se algo não se encontra dentro desses parâmetros, consequentemente a mulher irá sofrer discriminação e preconceitos, ou ainda, poderá nem ser considerada mulher.

O mesmo acontece com o gênero masculino. O homem deve se apresentar com alto vigor físico, exibindo em seu porte másculo sua superioridade, sua masculinidade. Portanto, se um homem expuser qualquer distorção dos conceitos estéticos, de comportamentos, dos já predefinidos, na maioria das vezes, sofre recriminações, ou ainda, é excluído socialmente. Portanto, homens e mulheres, diante da sociedade, muitas vezes perdem suas identidades por não se portarem de acordo com regras impostas.

No que diz respeito às profissões, apesar das grandes conquistas feministas, os corpos ainda assumem papéis considerados “certos” e “convenientes” a cada gênero. Segundo Bourdieu:

(...) as próprias mudanças da condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional entre masculino e feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar de reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essa espécie de extensões de espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.) (BOURDIEU, 2011, p.112).

Sob a ótica feminista, embora muitos direitos de igualdade entre gênero tenham sido conquistados, ainda existem dicotomias, sobretudo no que diz respeito às questões trabalhistas. A mulher ainda sofre por ter sempre carregado a imagem de genitora e auxiliadora do lar, sendo considerada uma figura estritamente doméstica e subjulgada. Com isso, ao adentrar ao mercado de trabalho, o que lhe é oferecido são ofícios que se assemelham a seu símbolo materno, ou seja: enfermeira, professora, pintora, escritora etc. As profissões ditas “femininas” representam o que o corpo feminino expõe, assim, quando a mulher procura por alguma profissão que lhe exige esforço físico e até mental, por vezes as portas se fecham, asseverando ser a figura feminina frágil demais e pouco intelectualizada, um ser inapto a tarefas como: engenharia, pedreira, mecânica, pilota etc.

Da mesma forma que ainda ocorre tais rotulações aos corpos femininos,

elas também se apresentam aos corpos masculinos. Para o homem, que representa virilidade, força e inteligência são consideradas algumas profissões, em muitos casos são vistas como inadequadas, tais como: cabeleireiro, estilista de moda, arquiteto etc. Alguns desses ofícios não poderiam ser oferecidos ao gênero masculino, pois não seriam “convenientes”, tais tarefas são próprias para o gênero feminino, na perspectiva patriarcal. A partir dessas inferências, o homem que opta por profissões consideradas “femininas” frequentemente tem sua sexualidade questionada. Nesse sentido, para desconstruir tais injunções, durante as aulas introdutórias do conteúdo da Língua Espanhola, foi apresentado às crianças uma série de fotos e imagens que representava esse direito de liberdade, de escolha diante das carreiras profissionais. Explicandoa elas que todos e todas possuímos o direito e liberdade para construirmos nossos caminhos, sejam eles profissionais sexuais e sociais.

Na atividade final da proposta de ação, que teve como objetivo a produção de figuras que representassem as profissões exercidas por homens e mulheres, entregamos às crianças uma folha em branco, ou seja, livre para representar o ofício que quisessem. A partir dessa atividade, as crianças demonstraram além da criatividade, o respeito e a ética perante o gênero masculino e o feminino. Através de pequeninas mãos, surgiram belos trabalhos artísticos, exibindo em seus contornos e cores a expressão do direito à liberdade e o respeito às diferenças.

### Considerações Finais

É sabido que as crianças são altamente expostas às mídias que moldam os padrões estéticos e comportamentais de gênero. Esses padrões se apresentam às crianças em forma de desenhos animados, filmes, brinquedos, jogos etc. Dentro das diversas relações sociais, e principalmente, na infância, começam a conhecer e a discernir o que é “coisa de menina” e o que é “coisa de menino”.

Todavia, com base nos estudos realizados, pode-se concluir que a prática pedagógica aplicada às crianças de uma instituição de educação básica privada, trouxe a elas novas formas de perceber a feminilidade e masculinidade. Por meio dos momentos de interação e compartilhamento de ideias, foram abordadas e discutidas os costumes e atitudes preconceituosos, enraizados e cultivados pela sociedade, no que diz respeito às funções e comportamentos tidos como “corretos” para cada gênero. Por meio desses momentos dialógicos, as crianças expuseram seus pensamentos, críticas e preconceitos, os quais foram cuidadosamente direcionados às visões éticas, formadoras de valores e de respeito às diversidades.

Tal prática interativa reafirma o conceito de Paulo Freire que ensinar não está na transferência de conhecimentos, e sim, assumir o papel de educador/a “[...] aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos estudantes, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor [...]” (FREIRE, 27, p.96).

Ao utilizar conteúdos lexicais da Língua Espanhola introduzindo as profissões como pretexto para tais discussões, aproximou e facilitou às crianças a noção do direito à liberdade de escolha e ao conceito de equidade de gênero. Dessa maneira, foi possível verificar que para falar de gênero e diversidade na escola, independente do

conteúdo disparador utilizado, para provocar instantes dialógicos problematizadores, nós, como educadores e educadoras precisamos estar atentos/as aos nossos discursos, embasados na ética e na construção de valores. Pretendemos formar cidadãos e cidadãs cientes de seus direitos e da garantia desses direitos a toda a sociedade. E, acima de tudo, incitamos o respeito às diferenças, às diversidades as quais são inerentes às relações humanas.

Por esse motivo a proposta de ação aqui descrita e analisada teve como foco as crianças, pois elas precisam desenvolver o senso crítico, carecem de educação que intencionalmente provoque mudanças, para que cresçam e se tornem adultos efetivamente livres de preconceitos e discriminações. Por isso a escola possui um papel importante, que é o de trabalhar toda e qualquer questão relacionada às discussões de gênero e diversidade, desde a tenra idade, uma vez que a criança deve crescer livre, sem rotulações e repressões. Deve-se proclamar o respeito acima de tudo, pois é a base para qualquer relação social.

### Referências Bibliográficas

BOUDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. SPM (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres); et al. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero e orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo**. Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta de discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009. p. 45-55.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARQUES, L. P. **Cotidiano escolar e diferenças**. Educação em Foco. V.17,

n.1, p. 101-117, mai/jun. 2012.

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis (SC): v.09, n.01, p.09 – 21, 2001.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. **Revista Periódicus**, Bahia, n. 2, p. 1-13, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

XAVIER FILHA, Constantina. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFFMS, 2012.

# MULHERES NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA BRASILEIRA: RELAÇÕES DE GÊNERO NA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS TÉCNICAS DE NÍVEL MÉDIO<sup>1</sup>

Sabrina Fernandes Pereira Lopes<sup>2</sup>

Raquel Quirino<sup>3</sup>

**RESUMO:** A Educação Profissional e Tecnológica tem uma interface direta com o mundo do trabalho e é possível perceber como o sexismo interfere e lança seus padrões sobre a formação profissional. Especificamente na educação técnica, evidencia-se uma clara divisão entre as áreas de atuação tradicionalmente impostas às mulheres e a desvalorização desses grupamentos. Para que se possam criar estratégias para a mudança dessa realidade, é necessário que sejam feitas análises mais detalhadas e atualizadas, levando em conta a dualidade entre trabalho e educação. O presente artigo busca, através da análise baseada nas teorias da sociologia do trabalho francesa, contribuir para esse debate.

**Palavras-chave:** Relações de Gênero, Divisão Sexual do Trabalho, Profissionais Técnicos de Nível médio

**ABSTRACT:** The professional and technological education has a direct interface with the world of work and you can see how sexism interfere and launches its standards on vocational training. Specifically in technical education, there is evidence of a clear division between the business areas traditionally imposed on women and the devaluation of these groups. So that they can develop strategies to change this reality, it is necessary for more detailed and updated analyzes are made, taking into account the duality between work and education. This article seeks, through the analysis based on the theories of sociology of the French work, contribute to this debate.

**Keywords:** Gender Relations, Sexual Division of Labor, Professional Middle Level Technicians.

## Introdução

Conforme esclarece Hirata (2002, p. 23), as pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o mundo do trabalho, em sua grande maioria, são realizadas sob uma perspectiva que não leva em conta as relações de gênero e o sexis-

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG;

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Tecnológica.

<sup>3</sup> Pós-Doutora em Educação.



mo presente nessas relações sociais; sendo chamadas de pesquisas *gender-blinded*. A autora afirma ainda que a tendência das pesquisas em realizar generalizações partindo de um ponto de vista masculino pode induzir ao erro, uma vez que ações de formação profissional não têm “a mesma amplitude nem o mesmo alcance, e tampouco a mesma significação para as mulheres e para os homens” (HIRATA, 2002, p. 224). Tal perspectiva masculinizada do espaço de formação profissional ajuda a sedimentar a visão do senso comum da “pseudo-incompetência técnica” feminina.

Comparado ao Censo da Educação Profissional de 1999<sup>4</sup>, que retratava a predominância masculina na educação tecnológica, ocorreu um marcado aumento do número de mulheres matriculadas nos cursos técnicos de nível médio na última década, o que caracteriza uma crescente feminilização dessa modalidade, porém, persiste nos censos posteriormente a tendência das alunas de se concentrarem em determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras<sup>5</sup>. As áreas gerais de formação com maior concentração feminina são também, segundo o IBGE (2014, p.107), aquelas que têm menor remuneração média no mercado de trabalho; ocupações ligadas ao cuidado e que mais se afastam da visão do senso comum de Ciência e Tecnologia.

O relatório *Gender and education for all the leap to equality: EFA global monitoring report 2003/4* (UNESCO, 2004) já citava a tendência mundial à igualdade de acesso ao ensino pós-secundário, porém, aponta os padrões de escolha realizados pelas mulheres como uma questão fundamental a ser discutida para que se possa alcançar a igualdade de gênero. Assim, o presente artigo pretende contribuir para o debate acadêmico e para a produção de conhecimentos acerca das relações de gênero e do sexismo presentes na Educação Profissional Tecnológica

## 1. Relações de gênero, tecnologia e trabalho

Conforme Hirata (2002a, p.223), “a tecnologia, as mudanças tecnológicas e as inovações tecnológicas não têm as mesmas consequências sobre as mulheres e sobre os homens”. As desigualdades de gênero presentes na sociedade se manifestam também na disseminação das tecnologias, além de, como já foi abordado, influenciarem na criação delas, a forma como as novas tecnologias afetam a vida de indivíduos de diferentes gêneros também é distinta.

Quando se relaciona as novas tecnologias e o gênero feminino, têm destaque as tecnologias voltadas para o lar, uma vez que é persistente a atribuição de responsabilidade às mulheres pelos afazeres domésticos e cuidado com filhos e familiares, independente de “sua situação social, sua posição na família e trabalhe ela ou não fora do lar” (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2000, p.70). Esse tipo de tecnologia tende a reforçar o papel tradicionalmente visto como feminino na sociedade, pois, segundo Silva (1998, p.37), ainda que as novas tecnologias do lar sejam apresentadas em relação a novos padrões de relações de gênero, as prescrições mais sofisticadas do seu uso

<sup>4</sup> Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>

<sup>5</sup> Disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>

evocam a domesticidade feminina.

Assim, muitas vezes os avanços tecnológicos que são relacionados às mulheres são os eletrodomésticos, que pertencem ao mesmo espaço doméstico reservado a elas. Essa tendência se evidencia pela publicidade desses produtos, principalmente em datas comemorativas relacionadas às mulheres, como o dia das mães. Para Silva (1998, p. 36):

As publicidades evocam a imagem da mulher centrada nas necessidades do lar: aí o trabalho vira afeto; o oferecimento de um instrumento de trabalho como presente representa o reconhecimento de uma necessidade íntima, portanto é também afeto.

Desta forma evidencia-se, segundo Hirata (2002<sup>a</sup>, p. 201), que existe um tipo de máquina confiada às mulheres; e a partir da afirmação de Chabaud-Rychter (1998, p.56), “conceber os objetos técnicos, no sentido de seu uso, é também conceber as ações das pessoas que os utilizam.” Reciprocamente também existe um determinado nicho da tecnologia que é destinado ao uso masculino, conforme afirmam Melo et al (2012, p.02):

Nas sociedades industriais do Ocidente, a demarcação cultural dos papéis masculinos e femininos atua como um eixo ordenador das relações sociais, de tal forma que os atributos masculinos estão simbolicamente relacionados à ideia de superioridade, enquanto os atributos femininos remetem à inferioridade.

Infere-se o afastamento das mulheres das tecnologias ditas “de ponta” e assim, sua aproximação da execução de atividades que não dependem de conhecimento técnico considerado profundo, levando-as à tendência de ocupar posições de trabalho desqualificado e conseqüentemente com pior remuneração, conforme corrobora Hirata (2002a, p.197):

A relação diferenciada das mulheres e homens com a técnica e no que diz respeito à qualificação encontra-se no centro da divisão sexual do trabalho que se dá, hoje, com a maior instalação de novas tecnologias.

É importante observar ainda que, com o avanço cada vez maior da tecnologia, ocorre a diminuição de alguns postos de trabalho, principalmente daqueles que demandam menor conhecimento do funcionamento das novas máquinas. Dessa forma gradualmente as mulheres são alocadas em cargos inferiores e posteriormente preteridas dos postos de trabalho. Conforme afirma Hirata (2002a, p.230):

As novas tecnologias tendem a reforçar a marginalidade das mulheres e constituem um perigo principalmente pa-

ras as mulheres não-qualificadas. Na realidade são os postos não-qualificados que desaparecem, e são também postos que implicam tarefas repetitivas que, com as mudanças tecnológicas, continuam disponíveis para as mulheres [...]. Por outro lado, as mulheres permanecem praticamente ausentes dos postos técnicos e longe dos equipamentos caros e competitivos.

Cresce então a participação de mulheres no mercado de trabalho através do trabalho doméstico remunerado. Segundo Bruschini e Lombardi (2000, p.68) a inserção feminina no mercado de trabalho tem sido marcada por continuidades e mudanças, onde se pode constatar uma dinâmica de mudança em dois polos ao mesmo tempo complementares e opostos, Por um lado há a inserção em áreas mais precárias e fortemente relacionadas ao trabalho doméstico. Paralelamente ocorre, a lenta, porém crescente ocupação feminina em áreas de superior prestígio social, que anteriormente eram reservadas aos homens.

Enquanto crianças, meninas recebem uma educação diferente da dos meninos, tanto se tratando de educação escolar quanto em situações não formais, normalmente a perspectiva de educação feminina está atrelada ao que se espera da mulher e às características consideradas inatas a elas como: sensibilidade, paciência e delicadeza ao mesmo tempo em que são consideradas inaptas para tarefas que demandam decisão, individualidade e racionalidade, conforme afirmam Hirata e Kergoat (2007, p.607), os espaços educativos estão constantemente agindo para a perpetuação de tais padrões.

A socialização familiar, a educação escolar, a formação na empresa, esse conjunto de modalidades diferenciadas de socialização se combinam para a reprodução sempre renovada das relações sociais.

Essa visão de que existem atributos completamente opostos entre homens e mulheres reforça a ideia de uma divisão com lugares definidos para cada um, de forma que todas as atividades da sociedade sejam cobertas pelos dois numa espécie de complementaridade, onde cada gênero tem seus papéis bastante definidos conforme enfatizam Hirata e Kergoat(2007, p. 603):

A abordagem em termos de “complementaridade” é coerente com a ideia de uma divisão entre mulheres e homens do trabalho profissional e doméstico e, dentro do trabalho profissional, a divisão entre tipos e modalidades de empregos que possibilitam a reprodução dos papéis sexuais.

Pensamento corroborado por Silva (1995, p.360): “homens e mulheres são admitidos para o trabalho industrial em consonância com as concepções vigentes da existência de habilidades e características naturais dos sexos masculino e feminino”.

Essa tendência de divisão nas ocupações assumidas por homens e mulheres

gera um novo tipo de desvantagem para as mulheres diante da tecnologia, pois ao serem relacionadas a habilidade que se aproximam cada vez mais dos sentimentos e se afastam da racionalidade acabam por não serem consideradas qualificadas.

Levando-se em conta a complexidade do que vem a ser qualificação, caracterizada como um conceito flutuante, uma vez que, conforme afirma Maruani (1992, p.72-73) a visão de qualificação é construída em volta das tensões entre o feminino e masculino, já que, ao contrário do que possa parecer, qualificação não é um conceito técnico exato, mas uma construção social, segundo Hirata (2002a, p. 223):

A tecnologia, as mudanças e as inovações tecnológicas não têm as mesmas consequências sobre as diferentes categorias de mão-de-obra, que se distinguem por meio do lugar que ocupam na divisão técnica e social do trabalho, de acordo com seu nível de qualificação.

Porém não é possível continuar vendo essa tendência feminina como inata, uma vez que se mostra como uma construção social como afirmam diversos autores ao redor do mundo, segundo Hirata (2003, p.148):

se o gênero pode ser definido como a construção social, cultural e histórica do masculino e do feminino, como fazem pesquisadores tão distantes, tanto nos Estados Unidos, como na França, pertencentes a diferentes áreas do Conhecimento como a história, sociologia e antropologia, também a incompetência técnica das mulheres é o resultado de uma construção social.

Também se torna impossível ver essa tendência como uma escolha pessoal ou questão de gosto que leva a mulheres a se interessarem por determinadas ocupações ao invés de outras, desconsiderando seu contexto social, econômica, cultural e familiar, e pressupondo uma liberdade quase incondicional nas escolhas, segundo Abramo (2005, p.21):

esses modelos, fiéis à escola neoclássica, supõem liberdade individual de escolha e mantêm a noção de que os salários se estabelecem de acordo com a produtividade marginal. Não reconhecem nem se preocupam com as restrições impostas a partir de dentro e de fora do mercado de trabalho, que limitam a liberdade de escolha das mulheres. Tomam-na como dado, ou seja, naturalizam a posição que elas ocupam na organização social, que não apenas não questionam, como tentam legitimar.

Evidencia-se também que a baixa qualificação e suposta inaptidão feminina para lidar com as tecnologias e atividades que dependem de racionalidade não ocorre exclusivamente por esses fatores, mas por diversas outras, inclusive os citados por Bruschini (1998, pg.30), que derivam de uma atribuição ainda clara das atividades de

cuidado da família e atividades domésticas às mulheres:

o importante a reter é que o trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação, dos fatores mencionados [O estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, as características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar], os quais, é preciso enfatizar, não afetam os movimentos da mão-de-obra masculina.

Os avanços tecnológicos têm diferentes consequências a depender da categoria socioprofissional atingida, dessa forma, o nível de qualificação e lugar na divisão do trabalho são diferenças mantidas quando do surgimento de inovações, em diversos setores a introdução de novas tecnologias não traz também uma perspectiva de promoção da igualdade de gêneros, como exemplifica a autora “é possível concluir, no que diz respeito às indústrias de processo contínuo, que as novas tecnologias não abalaram a divisão sexual do trabalho” (HIRATA, 2002<sup>a</sup>, p. 205).

Outro fator, influenciado pelo avanço tecnológico, é o aumento da globalização, a maior interdependência entre a economia dos países trouxe um aumento da participação da população no mercado de trabalho, mas percebe-se uma maioria de trabalhos precarizada e uma maior flexibilidade das relações de trabalho. Essa nova configuração mantém a divisão sexual do trabalho, embora com algumas modificações, segundo Hirata (2002b, p.143):

notou-se um crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, tanto nas áreas formais quanto nas informais da vida econômica, assim como no setor de serviços. Contudo, essa participação se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis.

Essa posição em que as mulheres são colocadas no mercado de trabalho globalizado gera também resultados potencialmente negativas para os homens, uma vez que:

dito de outra maneira, as trabalhadoras podem ser vistas como cobiças para o desmantelamento das normas de emprego predominantes até então. Um cenário possível neste contexto seria a extensão ou a generalização deste modelo a toda a população ativa, inclusive a masculina. (HIRATA, 2001, p.144)

Segundo Toledo (2001) o processo gerador dessa desigualdade, tanto no acesso quanto na valorização do trabalho visto como feminino passa por três estágios (i) a demarcação de atividades que devem ser realizadas por homens e mulheres;

(ii) a caracterização dessas atividades realizadas por mulheres como inerentemente femininas e, de forma análoga, considerar atividades atribuídas aos homens como masculinas e, por fim; (iii) tratamento diferente àqueles que realizam atividades femininas ou masculinas, demonstrando que “a desigualdade das mulheres é um processo que começa com a divisão sexual do trabalho e se consolida com a constituição dos gêneros sociais”.

Quanto mais uma área de atividade é relacionada a determinado gênero, mais difícil é para as pessoas que se identificam com o gênero oposto atuar nela, se desenvolvendo assim a segregação horizontal (OLINTO, 2011, p.69), na qual homens e mulheres tendem a permanecer nos grupamentos de atividades que são socialmente vistos como adequados. A autora descreve ainda a segregação vertical, que ocorre quando, em uma mesma área de atuação, é mais dificultoso às mulheres ascenderem na hierarquia profissional.

Abramo (2001, p.86-87) afirma, a partir da análise de pesquisas realizadas na América Latina nas décadas compreendidas entre 1970 e 1990, que se apresentava uma deterioração da situação da mulher em relação ao emprego diante da modernização técnica, com a diminuição da participação de mulheres em setores que se tornam mais modernos tecnologicamente e sua tendência a ocupar os níveis mais baixos de emprego e com menos tecnologia avançada. Homens passavam a ocupar os cargos mais qualificados, mesmo quando a área era anteriormente ocupada majoritariamente por mulheres. Assim, quando da introdução de novo maquinário, a tendência apresentada era a de retirada das mulheres dos postos de trabalho e introdução de homens. Esse fenômeno é também descrito por Hirata (2002a) em diversas áreas industriais, onde a autora afirma que existe um determinado tipo de máquina confiada às mulheres e em geral não são aquelas mais complexas.

Para Toledo (2001) a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero que se estabelecem nesse meio não são simplesmente constituídos por uma relação entre homens e mulheres, mas deriva da complexa rede das relações sociais em geral. Dessa forma, ainda segundo a autora, ao refletir que ocorre também com as mulheres operárias uma discriminação de classe, ou seja, embora existam elementos comuns da desigualdade de gênero que atinjam todas as mulheres, isso não necessariamente ocorre da mesma forma ou da mesma intensidade com mulheres de diferentes classes sociais. Fato corroborado por Bruschini e Lombardi (2000, p.101), que discutem a forma como o trabalho precarizado de algumas mulheres acaba de servir de apoio para o crescimento profissional de outras: “Ironicamente, é no trabalho das empregadas domésticas que as profissionais freqüentemente irão se apoiar para poder se dedicar à própria carreira. Este é o elo que une os dois pólos analisados.”. Nas pesquisas de Bento (1995) sobre a mulher trabalhadora negra, também se observa esse fenômeno, onde o gênero une, porém, outro fator, nesse caso a etnia, cria diferentes realidades de opressão.

Evidencia-se um histórico de desvalorização do trabalho dito como feminino, ao mesmo tempo em que é dificultado o acesso feminino às áreas de maior prestígio. No Brasil, pesquisas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) demonstraram que as áreas com maior concentração feminina, educação

onde 83% dos trabalhadores são mulheres e Artes e Humanidades com 72,4% de mulheres são os grupamentos de talhadores com menor salário médio. Já as atividades com melhor remuneração, justamente as mais comumente relacionadas às novas tecnologias, Engenharias, Produção e Construção são os grupamentos que contam com a menor parcela de trabalhadoras, elas representam apenas 21,9% da força de trabalho.

Para Silva (1995, p.360):

o processo de recrutamento de novos trabalhadores para as fábricas se dá segundo estas premissas[da divisão sexual do trabalho]. Por outro lado a aceitação tácita dessas pelos próprios trabalhadores atua no sentido de orientar os candidatos a emprego para determinados ramos industriais e para determinadas tarefas no processo produtivo em conformidade com o pressuposto de que eles comportam predominantemente *trabalho de homens e trabalho de mulheres* (Grifos da autora).

Um fenômeno que se pode observar então é o afastamento de mulheres quando funções tradicionalmente desempenhadas por elas começam a passar por grandes avanços tecnológicos, como é possível perceber pelo exemplo levantado por Hirata (2002a, p.202), é gerada uma tensão quando novas tecnologias avançam sobre atividades fortemente feminizadas:

sobre o emprego: os empregos femininos são os mais afetados pela informatização do terciário, uma vez que esta atinge em primeiro lugar os setores da economia em que as mulheres se encontram em grande número, até mesmo majoritárias.

Itani (1992, p.134) afirma que fazem parte da renovação divisão sexual dos espaços de trabalho, as novas competências exigidas pelos sistemas produtivos com as inovações tecnológicas. A autora afirma ainda que essa análise é bastante complicada, uma vez que se apresenta de forma difusa e bastante complexa, se deslocando constantemente e assim dificultando uma análise objetiva (ITANI 1992, p.148):

dentre as questões de divisão de trabalho, aquelas concernentes às da divisão sexual parecem ser mais complexas. Com efeito, a “mulher” no mundo produtivo é um objeto de estudo privilegiado pela complexidade de elementos contidos nas representações, nos significados subjetivos de imagens elaboradas e de atributos de distinção.

A mesma autora enfatiza ainda, uma análise da divisão sexual do trabalho tendo em vista as inovações tecnológicas, baseada na diferença quantitativa e quanto à qualificação exigida, pois, em cargos considerados mais relacionados à tecnologia e

com exigência de maior conhecimento tecnológico é observável uma menor participação, fato também afirmado por Hirata (2002a).

Quanto à qualificação exigida, a autora observa que é recorrente que as mulheres ocupantes de cargos fortemente dominado por homens na área tecnológica tenham maior escolaridade que os colegas do gênero masculino. A autora relaciona ainda, uma noção mais ampla de qualificação para o trabalho, que vai além da escolarização, mas o requisito de resistência física, que é muitas vezes visto como incompatível com a condição biológica feminina pelos recrutadores. Ao analisar a atividade de mulheres em operações de metrô a autora afirma:

os limites e restrições impingidos ao trabalho feminino, face à produção da ideia de complexidade técnica, mesmo não reconhecidos pela psicologia cognitiva, nos leva a refletir sobre a representação da noção de competência, de qualificação técnica e física. A competência técnica necessária ao trabalho nos novos sistemas automatizados, bastante discutida mas ainda pouco clara, se associa, no caso, como sendo “naturalmente” dada ao masculino. (ITANI, 1992, p.143)

Realidade semelhante, quanto ao tipo de qualificação exigida para cada tipo de trabalho, é observada por Silva (1995, p.360), ao pesquisar o processo de contratação de homens e mulheres em empresas da área industrial:

a preferência por trabalhadores de um ou outro sexo é justificada com argumentos nos quais aparece frequentemente a necessidade de força física e o caráter pesado das tarefas para as quais se admitem homens em contrapartida as tarefas consideradas leves de detalhe e mais minuciosas mais apropriadas para as mulheres.

A autora levanta ainda um potencial fator que dificulta a entrada de mulheres nos espaços dominados historicamente pelo público masculino, que é resistência cultural e a tendência à proteção do espaço a que estão habituados a dominar. Conforme a autora, “a ideia de competência nos sistemas técnicos é, na maior parte das vezes, pensado no campo da masculinidade estruturando o lugar de trabalho” (ITANI, 1992, p.148-149).

Também Quirino (2011), em seus estudos realizados na área de mineração, evidenciou que para atuar em áreas e funções ditas masculinas, há uma exigência maior de qualificação para as mulheres. Os estudos da autora apontam, ainda, para a chamada “qualificação supérflua”, na qual a formação profissional da mulher, além de acima da exigência do cargo, muitas vezes é dispare da área em que atua. A autora conclui também que uma maior qualificação tem aberto portas de acesso para as mulheres em áreas mais tecnologicadas e de status masculino, porém, não tem garantido a ascensão profissional feminina, evidenciando que a formação e a qualificação profissional, assim como o desenvolvimento tecnológico, são fatores contraditórios



no mundo do trabalho quando se trata das relações de gênero.

Por fim, evidencia-se, pelos estudos realizados e citados nesse breve referencial teórico, que as mulheres estão em situação de desvantagem quanto à tecnologia, fortemente relacionada aos estereótipos sexistas. Quanto no mundo do trabalho, elas ainda são consideradas pouco qualificadas no meio tecnológico, tornando-se relevante pesquisar os movimentos realizados para dirimir essa disparidade, como se manifestam e que modificações estão ocorrendo no mundo nos dias atuais.

## **2. Sexismo na EPT: a situação feminina na educação profissional tecnológica brasileira**

Torna-se importante discutir os elementos que contribuem para a concentração feminina em determinadas ocupações e a desvalorização dos grupamentos de atividades em que se encontram, analisando os fatores intervenientes, tanto no momento de escolha e ingresso nos cursos, como no interior das instituições de ensino. Como afirma o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015, da Secretaria de Políticas para as Mulheres: “A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação” (BRASIL, 2013).

### **2.1. A presença feminina na Educação Profissional e Tecnológica**

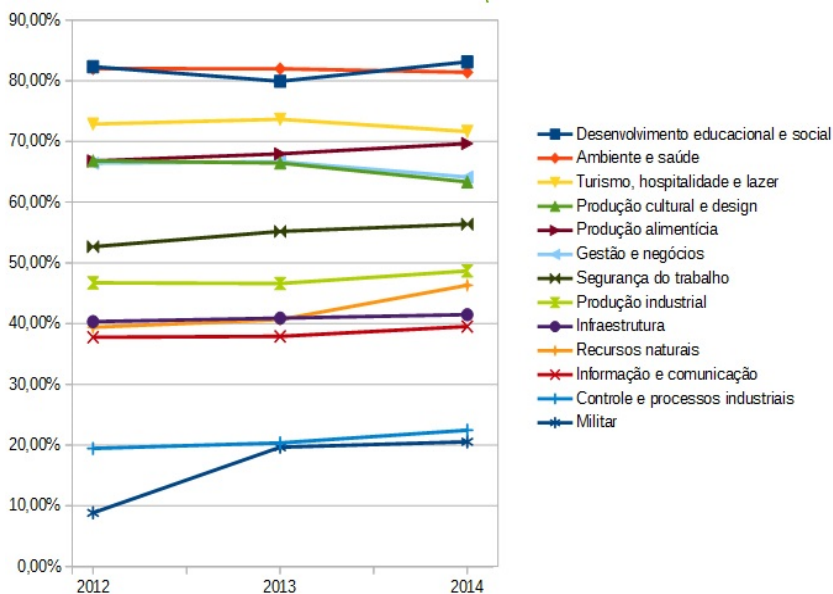
No Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015 da Secretaria de Políticas para as Mulheres figura entre as ações propostas:

- Ampliar a oferta de cursos de profissionalização articulados com o aumento da escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social;
- Fortalecer a participação das mulheres nos programas e iniciativas de capacitação profissional, voltados especialmente para o ensino técnico-profissionalizante (Pronatec e outros) [...]
- Promover o acesso e a permanência das mulheres em áreas de formação profissional e tecnológica tradicionalmente não ocupadas por elas, por meio de políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil;
- Realizar campanhas para ampliar o número de mulheres nos cursos, tradicionalmente não ocupados por mulheres, do ensino tecnológico e profissional.

Para que se possa promover essas mudanças é preciso conhecer e analisar a realidade feminina na Educação Profissional e Tecnológica admitindo que a desigualdade salarial relatada anteriormente tem fundamentos em nossa construção sociocultural e interferem na forma como as mulheres se percebem e são percebidas nas instituições de ensino técnico de nível médio. Conforme Hirata (2003, pag. 148), “é necessário tentar ver porque as mulheres são consideradas incompetentes, apesar

deste alto nível de escolaridade. É importante pensar na questão das mulheres e sua incompetência técnica”. Considerando que o gênero seja uma construção humana, e não um conjunto de características inatas, torna-se, então, relevante procurar as origens dessa suposta inaptidão.

No Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em 2014, constata-se que as mulheres são maioria no ensino técnico de nível médio, porém, quando se realiza uma análise dos censos ocorridos entre 2012 e 2013, é possível observar que a tendência das mulheres por determinados grupamentos de trabalho se estende à escolha dos cursos técnicos, havendo uma maior participação das mulheres em determinados cursos em detrimento de outros, sendo a prioridade os cursos técnicos na área de Desenvolvimento Educacional e Social e Ambiente e Saúde e a menor participação na área Militar e de Controle e Processos industriais (gráfico 1):



**Gráfico 1.** Matriculas de alunas por eixo da educação tecnológica -2015<sup>6</sup>

Pelo senso comum, o baixo número de mulheres que estudam ou trabalham nas áreas de Ciência e Tecnologia é associado às suas características inatas, como a inaptidão biológica ou emocional para exercerem funções no universo das áreas das ciências exatas e naturais. Porém, é necessária uma apreciação mais profunda para se

<sup>6</sup> Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> acesso em 10 de julho de 2015. Inclui todas as modalidades de matrícula na Educação Profissional. Gráfico elaborado pela autora

evidenciar os reais fatores que afastam as mulheres desse meio.

A formação familiar brasileira mostra um histórico com mulheres assumindo inteira e exclusivamente os trabalhos domésticos - que não são considerados trabalho, a não ser quando realizados de maneira remunerada. Soma-se a isto, uma ideia generalizada na sociedade, de que as atividades realizadas por mulheres requerem habilidade, minúcia e atenção, sempre associados aos cuidados e às aptidões inatas e naturais, relacionadas à fragilidade e a fraqueza.

Para Bruschini (1998, pag. 30):

O importante a reter é que o trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação, dos fatores mencionados [O estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, as características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar], os quais, é preciso enfatizar, não afetam os movimentos da mão-de-obra masculina.

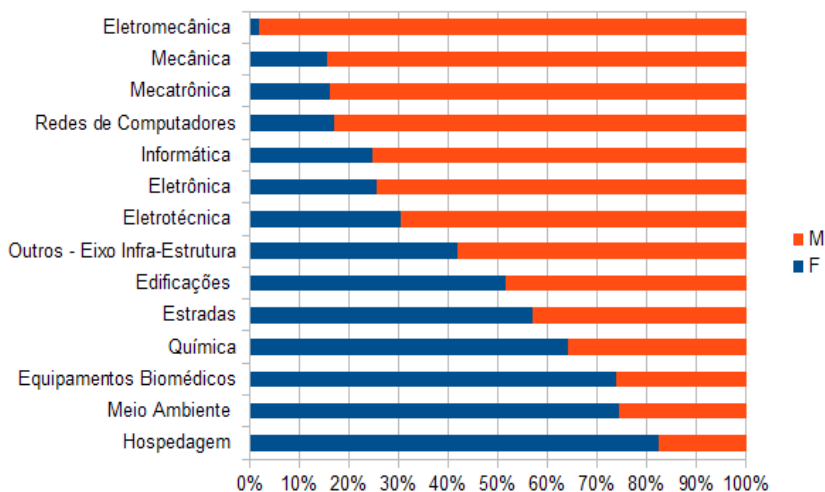


Gráfico 2. Porcentagem de matrículas por gênero no CEFET-MG em 2015<sup>7</sup>

Assim é consolidada uma imagem da mulher como cuidadora e essa figura não deixa de aparecer quando a mulher assume um posto de trabalho remunerado

<sup>7</sup> Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> acesso em 15 de julho de 2016. Inclui todas as matrículas em campus de Belo Horizonte Gráfico elaborado pela autora

ou procura qualificação profissional. As funções nas quais se valorizam características como: sensibilidade, paciência e delicadeza, consideradas inerentes às mulheres, acabam sendo delegadas mais a elas, o que acaba por excluí-las de funções que demandam decisão, individualidade e racionalidade. Essa tendência pode ser observada no perfil dos cursos técnicos com maior e menor participação feminina. Entre os cursos com maior porcentagem de mulheres matriculadas em 2014 evidencia-se uma forte tendência aos cursos que preparam para ocupações relacionadas ao cuidado. Já quando a atenção se volta para as ausências femininas, observa-se que os cursos com menor participação de mulheres, são fortemente ligados às ciências aplicadas, consideradas áreas chaves para o desenvolvimento tecnológico, como pode-se observar no levantamento realizado no CEFET-MG.

### Referências Bibliográficas

ABRAMO, Laís. A situação da mulher Latino-americana. In: Mulher e trabalho: experiências de ação afirmativa. São Paulo, Boitempo, 1ª ed.2001, p.76 – 93.

ABRAMO, Laís.; TODARO, Rosalba. Custos do Trabalho e reprodução social em cinco países latino-americanos. In: ABRAMO, Laís(Ed.). Questionando um mito: custos do trabalho de homens e mulheres. 1. ed. Brasília: OIT- Organização Internacional do Trabalho, 2005, p. 13 – 65.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Mulher Negra no Mercado de Trabalho. Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 479, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas - 2005, 2006/ Presidência da República. - Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. 112p.

\_\_\_\_\_. Lei n 12.513, de 26 de outubro de 2011 Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) . Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho das mulheres no Brasil: continuidades e mudanças no período 1985-1995. São Paulo. Fundação Carlos Chagas,1998. 85p.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. Cadernos de pesquisa, v. 110, p. 67-104, 2000.

CHABAUD-RYCHTER, Danielle. Inovação industrial em eletrodomésticos: concepção de uso e concepção de produção. Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho, v. 4, n. 7, p. 55-76, 1998.

HAYASHI, Maria Cristina. Hayashi, de Castro Cabrero, R., da Costa, M. D. P. R., & Hayashi, C. R. M. Piombato Innocentini et al. Indicadores da participação feminina

em Ciência e Tecnologia. *TransInformação*, v. 19, n. 2, 2012.

HIRATA, Helena. A Precarização e a Divisão Precarização e a Divisão Internacional e Sexual do Trabalho. *Sociologias*, n. 21, p. 24-41, 2009.- HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, v. 4, n. 7, p. 5-27, 1998.

\_\_\_\_\_. Nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade. Boitempo, 2002a.

\_\_\_\_\_. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. *Revista Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, n.6, p.144-156. 2003.

\_\_\_\_\_. Division sexuelle du travail et rôle de l'état: l'exemple brésilien. *Critiques de l'économie politique*, v. 17, p. 40-67, 1981.

\_\_\_\_\_. Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 139-156, 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332002000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332002000100006&lng=pt&nrm=iso)>.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero: Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010. 1. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 159p.

ITANI Alice. Trabalho feminino e tecnologia : a imagem da alteridade. *Tempo Social*. São Paulo, vol. 4 nos 1-2, Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, setembro 1994.

KERGOAT, Danièle. Da divisão do trabalho entre os sexos. *Tempo social*, v. 1, n. 2, p. 88-96, 1989.

MARUANI, Margaret. (1992) «Ouvra-ges de dames» In: Guy-patrick Azémar, Org. Ouvriers,ouvrières. Un continent morcelé et silencieux. , Paris, Éditions Autrement. Série Mutations n. 126.

MELO, Iran. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, v. 5, n.11, 2009.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inc. Soc., Brasília, DF*, v.5 n.1, p.68-77, jul./dez., 2011.

QUIRINO, Raquel. Mineração também é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro. Tese de Doutorado. Facul-

dade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Elizabeth Bortolaia. Tecnologia e vida doméstica nos lares. Cadernos Pagu, v. 10, p. 21-52, 1998.

SILVA, Lorena Holzmann. Admitimos mulheres para trabalhos leves. Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 349, 1995

TOLEDO, Cecília. O gênero nos une a classe nos divide. Cadernos Marxistas. São Paulo: Xamã, 2001.

# SUBJETIVIDADES (IN)(A)FECTADAS: REFLEXÕES COM A ESCOLA

Vinicius Lucas de Carvalho<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os novos arranjos culturais, sociais e políticos demandam novas organizações e novas formas de pensar a educação, a saúde, as subjetividades e as instituições sociais. Um caminhar da teoria crítica, com Adorno, para a pós-crítica, com Foucault, é ensaiado nesse texto que busca entender quais são os enfrentamentos necessários às instituições escolares para o melhor entendimento das subjetividades que marcam suas diferenças em seu interior, principalmente as pessoas que vivem com HIV/aids. As realidades soropositivas ainda enfrentam um estigma fixado pela articulação entre medicina e mídia na década de 80 e as pessoas LGBTQ+ continuam a sofrer abjeções parecidas no ambiente escolar, retirando-as seu lugar de direito. Pensemos, então, partindo da educação e emancipação e ampliando-discutindo com a retórica, a parresia e o cuidado, quais as possibilidades de exercício das existências soropositivas na escola.

**Palavras-chave:** HIV/aids; subjetividades; educação; soropositividade; sexualidades.

**ABSTRACT:** The new cultural, social and political arrangements ask for new organizations and ways to think education, health, subjectivities and social institutions. This essay goes through critical theory, on Adorno, to the post-critical, on Foucault. It tries to understand the necessary coping for the schools to better understanding the subjectivities that stamp their differences within it, especially the people who live with HIV/AIDS. Seropositive realities still face a stigma assigned by both the media and medicine in the 80's. LGBTQ+ people also keep suffering similar baseness within the school environment, what takes their rightful place away. Therefore, we consider which are the possibilities of seropositive existences in school based on education and emancipation, and regarding rhetoric, parrhesia and caring.

**Keywords:** HIV/Aids; subjectivity; education; seropositivity; sexualities

## 1. Introdução

Vivemos em uma sociedade em constantes e rápidas mudanças na maioria de seus setores constituintes como educação, saúde, política, cultura, dentre outros. Como seres imersos em determinados contextos precisamos conhecê-los para atuarmos sobre eles e colaborarmos para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e possível de ser habitada por todos/todas e cada um/uma de nós. Para isso, precisamos nos entender enquanto seres diferentes, que possuem suas singularidades, subjetividades e individualidades, as quais não se constituem sozinhas, mas sim, de

<sup>1</sup> Especialista em Gênero e Diversidade na Escola. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais, Brasil. [viniciuscarvalho@gmail.com](mailto:viniciuscarvalho@gmail.com)

acordo com Louro (2007) em um constante movimento de interpelação com os vários componentes-marcadores sociais. Dentre os componentes-marcadores citados, a Educação figura um cenário no qual as pessoas podem encontrar possibilidades variadas de entender o mundo no qual vivem, de estabelecer e conhecer olhares variados sobre um mesmo ponto analisado e de construir suas formas de ser-estar-ver-modificar o mundo no qual estão inseridas.

Estar inserido/inserida em uma sociedade pressupõe, portanto, que se vive em um constante negar/afirmar das inflexões ocorridas entre a ela e os/as sujeitos/as. Tais inflexões ocorrem também na escola, a qual, por mais que exerça certo controle sobre as pessoas que convivem em seu âmbito, também encontra as resistências exercidas por professores/professoras, funcionários/funcionárias, estudantes e comunidade em constantes jogos de poder que acabam por moldar-modificar as formas de abordagem exercidas pela instituição escolar. Entende-se a escola como um dos lugares nos quais a Educação acontece, no sentido de fornecer possibilidades de conhecer, saber e compartilhar experiências transformadoras, além de poder proporcionar um constante ressignificar de atitudes, posturas, entendimentos, conceitos e pré-conceitos.

Como uma instituição de ensino inserida na sociedade, a escola não ficou imune às transformações históricas ocorridas no mundo como um todo e que impactaram nas formas de organização social e política, de organização de culturas, de afirmação e negação de subjetividades e comportamentos. Tais mudanças geraram também modificações nas formas de conceber as abordagens de ensino-aprendizagem, que trouxeram formas diversificadas de abordar a educação, o educar e o conhecer, relacionadas a determinados contextos e influenciadas por negociações culturais cambiantes. Pode-se, então, de acordo com Silva (2015) pensar nas autocontaminações necessárias realizadas entre as correntes teóricas Tradicional, Crítica e Pós-crítica da Educação no que diz respeito às possibilidades, por meio de estudos e avanços teóricos, de ampliação dos olhares sobre os acontecimentos e transformações sócio-culturais.

Entendendo o processo de intercâmbio e ampliação das formas de olhar e vivenciar o conhecimento, propõe-se um revisitar de conceitos abordados pelo autor/filósofo Adorno (1995), ao tratar de Educação e Emancipação, observando sua ancoragem na Teoria Crítica, com o intuito de apreender os conceitos bem como sua atualidade sobre as normas educacionais que limitam as possibilidades emancipatórias dos/das sujeitos/sujeitas. Como forma de ampliação dos conceitos trabalhados por Adorno, volta-se o olhar para o autor/filósofo Foucault (2010) na sua obra “O Governo de si e dos outros”, mais precisamente nos conceitos de parresia, retórica e cuidado, percebendo-o como um dos autores da perspectiva Pós-Estruturalista, a qual insere-se na teoria Pós-Crítica (PARAÍSO, 2014). Tal aproximação tem o intuito de refletir sobre o papel da escola na ampliação do conhecimento dos/das alunos/alunas sobre as diversas áreas do conhecimento. Afunila-se, aqui, a reflexão sobre a temática de HIV/aids, principalmente sobre as pessoas que vivem e convivem com essa condição de saúde.



## 2. Soropositividade e escola

A reflexão sobre a temática selecionada mostra-se pertinente no sentido de que a escola pode oferecer possibilidades ampliadoras sobre as questões relacionadas às pessoas que vivem e convivem com HIV/aids ou pode apenas replicar e revalidar conhecimentos arcaicos, preconceituosos e discriminatórios sobre essas pessoas, fortalecendo os processos de abjeção sofridos por elas, bem como as representações em torno da condição de saúde. Sabe-se que a epidemia de aids tem seu auge na década de 80, quando começa a dizimar vidas e interromper histórias por causa do desconhecimento das formas de contágio e tratamento, justamente por ser uma doença nova (JEOLÁS, 2007; ARRAES, 2015). A princípio relacionada a homens homossexuais cisgêneros, pela liberdade sexual conquistada por eles, que teve como marco a Revolta de Stonewall, em 28 de junho de 1969, primeiro movimento LGBT+ da história onde usuários/usuárias do Stonewall Inn se rebelaram contra a repressão e perseguição policial e foram para as ruas, cercando os repressores. A aids começa a ser entendida como o Câncer ou Peste Gay, vista desde uma doença desenvolvida pela própria libertação sexual, agora experimentada por esta parcela da população, até como um castigo divino pelo desrespeito às leis de deus.

É sabido que a orientação sexual homo já foi vista como doença e, como tal, sofreu sanções da medicina, que submetia pessoas a tratamentos severos acreditando em uma cura de tal desvio da sexualidade, forma como a homossexualidade era abordada. Tal visão da homossexualidade trouxe consigo novas formas de se olhar para os homens que viviam abertamente sua orientação sexual. Assim, um homem homossexual cisgênero que assumisse sua orientação sexual era associado quase que automaticamente à figura de doente, desviado, anormal e não aceito na sociedade. Na década de 80, onde os homossexuais já haviam lutado contra as repressões impostas sobre a sua sexualidade e conseguido uma libertação das aprendizagens advindas do olhar médico sobre sua orientação sexual, a aids surge como um reforço à imagem de abjeção que as pessoas homossexuais lhes viam imposta.

A aids, cria, segundo o autor Richard Miskolci (2013) um novo movimento biopolítico, que traz consigo a revalidação da imagem do/da homossexual como algo desprezível, nojento e contaminante, representando a decadência da sociedade saudável e produtiva. A biopolítica versa sobre as formas de governar não apenas por processos disciplinares, mas pela atenção às mudanças sociais de controle percebidas na população, responsável pela manutenção da diluição das características da soberania mantida. Essa nova arte de governar passa a gerir, então, as formas de viver e de morrer (FOUCAULT, 2010). Ao revalidar essa imagem do/da homossexual, encontra-se reforçada a forma de olhar para a homossexualidade como algo que deve se temer, castigar e que merece desprezo, afastamento e marginalização. Ser homossexual, portanto, trazia consigo a aproximação da morte iminente, do insucesso e da não adaptação-aceitação social.

Lembrando que a aids configurou-se como uma epidemia mundial e que gerou transformações nas representações de certas subjetividades em âmbito social, podemos conjecturar que nas instituições escolares não foi diferente. As abordagens

médicas em torno da aids constituíram-se, com a ajuda da propagação de informações equivocadas pela mídia, como hegemônicas e seus conceitos foram inseridos na Educação, trazendo, assim, uma imagem da epidemia como uma ameaça a todos/todas aqueles/aquelas que conviviam com homossexuais e, principalmente, aqueles/aquelas que apresentavam algum comportamento que fosse interpretado como homossexual ou que assumiam a sua orientação sexual. Como não poderia ser diferente, tem-se replicada na escola, a abjeção imposta aos/às homossexuais e à imagem da pessoa que vive e convive com HIV/aids.

O surgimento de novas identificações sexuais e de gênero faz aumentar o espectro de pessoas que sofrem com as abjeções sociais. As políticas afirmativas que objetivaram a inserção de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneras, dentre tantas outras subjetividades, encontram um grande obstáculo em uma escola não preparada para lidar com as novas realidades que ocupam o seu lugar de direito. Pessoas LGBT+ ainda são tratadas como soropositivas em potencial e a representação da década de 80 ainda as subjetiva nos atendimentos de saúde. Na escola, essas pessoas ainda são abordadas como estranhas e dignas de violências constantes tanto física, quanto psicológica e verbal, aumentando os índices de evasão escolar.

Cabe refletirmos sobre o papel da escola e das pessoas inseridas nela e responsáveis pelo exercitar do ensino-aprendizagem na ampliação da temática HIV/aids. No sentido de educar e emancipar, de acordo com Adorno (1995), pode-se fornecer diversas formas de abordagem do tema, gerando possibilidades dos/das estudantes estabelecerem pontos de vista diversos sobre a temática. Cabe à escola, também, ampliar as formas de olhar sobre os pontos em pauta no sentido de entender as relações de poder, os contextos e as formas de viver que são afirmadas e negadas em seu interior a partir da abordagem do tema.

O autor levanta, ainda, o termo autonomia, entendendo que a educação precisa perceber o seu dever na formação de cidadãos/cidadãs autônomos, capazes de pensar por si, de refletir sobre suas ações e, portanto, modificá-las constantemente. Seria, de acordo com o autor, papel fundamental da educação fornecer subsídios para que os/as estudantes possam ser capazes de auto governar-se, de serem sujeitos de suas próprias transformações, agindo sobre as imposições sociais que os mantêm alienados sobre os significados envolvidos nas relações sociais. É importante lembrar que Adorno escreve em uma Alemanha pós-guerra e que analisa o papel da educação não como seleção de talentos, o que pressupõe que existam pessoas melhores que as outras em um ambiente, direcionando o aprender-conhecer-emancipar apenas para uma parcela mínima da população. Para Adorno (1995) a educação deve oferecer variadas possibilidades para que todos/todas os/as estudantes possam construir caminhos nos quais consigam aprimorar suas capacidades e transformarem-se em pessoas capazes de pensar, refletir e intervir na sociedade.

Como um autor que trabalha sob a perspectiva crítica, Adorno (1995) utiliza como lente analítica o recorte de classe, o qual divide a sociedade em indivíduos dominantes e dominados, sendo que os dominantes possuem o controle dos meios de produção e dominam, portanto, o capital. Ao passo que às pessoas dominadas, reserva-se o espaço para serem educadas/adestradas para reproduzir padrões que sirvam

aos interesses daqueles/daquelas que dominam. Seguindo essa linha de pensamento, o autor procura trazer reflexões sobre a necessidade de a educação não servir apenas aos interesses dominantes, ou seja, que a escola seja para todos/todas em iguais condições e não apenas para atender aos interesses dominantes e reforçar a distinção entre classes líderes e servís. É notável o esforço realizado pelo autor no sentido de que precisamos realizar uma inversão no papel alienante que a educação vem exercendo. Ao servir a interesses da classe dominante, a educação não possibilita aos/as dominados/dominadas um agir reflexivo, um pensar autônomo e, muito menos, um aprendizado emancipatório. Exemplo disso são as escolas para os/as mais privilegiados/as, as quais possuem melhores recursos, altas mensalidades e professores/professoras também treinados para educar líderes. A existência dessas escolas impede o acesso das camadas populares e gera uma polarização do ensino, criando as escolas populares, onde professores/professoras são mal remunerados/remuneradas, a qualidade do ensino é precária, os recursos são mínimos e o ensino existe para não fazer pensar, mas sim para aprender a reproduzir.

Ao polarizar-se as formas de se educar, polariza-se também as classes que vão se fixando nos pólos da constante relação de dominante-dominado/a. A reflexão de Adorno (1995) procura entender como o papel da escola vem sendo o de manter as classes em suas configurações hegemônicas e impedir a emancipação da classe dominada, com o intuito de manter as possibilidades e o poder nas mãos daqueles/daquelas que possuem um dito talento para dominar. Ora, se fortalecemos essa polarização, fortalecemos também a ideia de que a educação dos/das dominados/dominadas deve ser gerida pelos/pelas dominantes, haja vista que eles/elas possuem, quase que de forma naturalizada, o talento de gerir a sociedade para seu constante avanço. Avançar, nesse sentido, significa revalidar a necessidade de alienação da grande maioria das pessoas, aquela que ocupa as cadeiras nas salas de aula das escolas populares. Posto isso, as escolas populares funcionariam como forma de apenas treinar pessoas para servir ao avanço social controlado por uma minoria que detém o poder sobre os meios de produção.

Adorno (1995) ainda discorre sobre a importância do fortalecimento do eu em uma sociedade heterônoma, ou seja, governada de fora. Entendemos que o conforto com a heteronomia nos traz uma falsa ideia de que, enquanto governados de fora estamos nos tornando pessoas capazes de atuar criticamente na sociedade. Ao abandonarmos a autonomia, vista aqui como a capacidade de auto-governo, possibilitando o pensar-agir reflexivo, sujeitamo-nos à dominação exercida pela heteronomia que, necessariamente, atende aos interesses da minoria dominante, dona dos meios de produção e detentora da maior parte do capital. Seria então, um dever da educação, principalmente a popular, oferecer os subsídios necessários para o exercício da autonomia e promover a abertura de diversos caminhos para a emancipação, fortalecendo a construção de indivíduos críticos/críticas, atuantes, reflexivos/reflexivas e transformadores/transformadoras.

Ampliando a reflexão sobre a importância do exercício da autonomia e da necessidade de emancipação em Adorno, busca-se em Foucault (2010) as contribuições dos conceitos de parresia e cuidado com um olhar sobre a educação, para, pos-

teriormente, pensar sobre a temática do HIV/aids na escola. Primeiramente, seria necessário retomar um conceito que aparece tanto na obra de Adorno (1995), quanto na de Foucault (2010) para prosseguirmos com nossa explanação, a saber, o conceito de retórica. A retórica apresenta-se como uma técnica discursiva de organização dos elementos textuais com o objetivo de persuadir o/a interlocutor/interlocutora. Ela não possui um compromisso com a verdade, mas com a persuasão, com o convencimento, utilizando-se de técnicas para tal. Nesse sentido, a retórica seria um simulacro, uma ilusão e uma invenção do bem, que pode gerar interpretações variadas, conflituosas e irreais da verdade (FOUCAULT, 2010). Adorno (1995) aponta para a necessidade de a educação não aliar-se à retórica, mas à autonomia e à emancipação. Foucault (2010) apresenta o conceito de parresia para mostrar como uma vida filosófica, a qual possui um compromisso com a verdade, necessariamente, precisa negar e afastar-se da retórica.

Foucault (2010) abrange parresia como a coragem de assumir o compromisso com a verdade e, para avançarmos na explanação, é preciso entender o que seria verdade para ele. Ao fazer um retorno histórico à filosofia antiga, o autor diz que uma vida filosófica justifica-se pela constante afirmação da verdade do que se é, ou seja, como o filósofo, aquele que está imerso no povo, mas que possui certa ascendência para falar e conduzir as pessoas para o bem, coloca-se no mundo. Esse colocar-se no mundo relaciona-se intimamente com: 1- a maneira como se vive, reforçada, de acordo com Foucault (2010), pelo ethos da cena, ou seja, pelo caráter moral daquele filósofo no conduzir das almas na sociedade; 2- a maneira como se reage, a qual se liga ao kairós da situação, que seria o momento oportuno para afirmar a sua verdade e expor-se à plena luz, intervindo na e atingindo a sociedade; 3- a doutrina que se ensina, aquela que afirma-se na relação entre o ethos e kairós, operando modificações nas estruturas do pensar, do agir e do interpelar formas de governo. Esses três pontos são descritos pelo autor como forma de enxergar e exercitar a verdade.

É importante ressaltar que o autor não aborda a verdade como algo absoluto, estático e não modificável, mas como formas de jogar em sociedade, utilizadas pelos filósofos antigos como meios de interpelação dos governantes que buscavam impor ideologias à sociedade que se encontrava em um momento de declínio da democracia. Os jogos de veridicção ocorrem em nossa sociedade por causa das forças exercidas pelo poder que estava capilarizado, ou seja, não existe um poder único e absoluto que age sobre as pessoas de uma sociedade, mas jogos de poder que buscam encontrar as brechas necessárias para o exercício das resistências. Nesse sentido, o poder age de forma capilarizada e discursiva, produzindo saberes, que ampliam as possibilidades de exercício dos jogos de poder e que ampliam, também, as variadas e contextualizadas formas de exercício da verdade.

Seguindo o sentido de parresia descrito por Foucault (2010), podemos nos aproximar do conceito de cuidado, que tem relação com a coragem de assumir o compromisso com a verdade. A verdade do eu, quando assumida enquanto compromisso, enfrenta sanções sociais advindas dos jogos de poder. Como exemplo temos as escolas que procuram homogeneizar as inúmeras subjetividades dos/das estudantes e que, nessa tentativa, acaba por silenciar as também inúmeras formas de se colocar no

mundo encontradas por eles e elas. Por outro lado, mesmo a escola sendo uma instituição que procura controlar os comportamentos e homogeneizar as subjetividades, podemos perceber a inevitabilidade do surgimento de diversidades e diferenças no contexto escolar. Tais subjetividades realizam, portanto, jogos de veridicção e de poder em uma instituição que busca enxergá-las a partir de uma única matriz imutável, completa e fixa.

Podemos entender, portanto, que as subjetividades que resistem aos padrões hegemônicos e homogeneizantes da instituição escolar, estão, nesse sentido, exercendo sua parresia, pois afirmam-se enquanto diferentes em um contexto que procura apagá-las. Essas pessoas utilizam do seu caráter moral, do momento oportuno e da doutrina que as interpela enquanto diferentes para contestar uma forma de governo imposta pela escola. Percebemos, como aborda Foucault (2010), que a parresia só pode ser exercida por aquelas pessoas que encontram-se em posição de subjugação, ou seja, que sofrem pressões exercidas pelas ideologias hegemônicas propagadas por uma forma de governo e controle.

Quando uma pessoa encoraja-se a assumir o compromisso com a verdade do que se é em um local no qual sofre com as pressões exercidas pelos jogos de poder, ela está resistindo e exercendo a parresia. Ao exercer sua verdade e encontrar as brechas necessárias à resistência, essa pessoa goza de uma ascendência em relação àquelas que apenas adequam-se sem questionar e sem, no mínimo resistir. Como toda forma de jogo, em Foucault (2010), essa pessoa não exerce sua parresia de forma imune, pois, como já percebido, sofre sanções advindas das formas hegemônicas de governo. Olhando de outra forma, tal pessoa, ao exercer sua verdade e ao expor-se sendo como é, atrai os olhares e os questionamentos daqueles e daquelas que, também sentindo-se pressionados/pressionadas pela padronização, desejam afirmar-se enquanto verdades, ou seja, exercer sua parresia. Assim, podemos analisar que quando uma pessoa resiste e estabelece seus jogos de verdade, inquietando-se com a posição de subjugada e mostrando-se enquanto sujeito/sujeita, ela está cuidando de si, se cultivando em um ambiente que pressupunha a sua não existência. Ao passo que, quando essa pessoa modifica os modos de olhar das outras pessoas no mesmo ambiente, a partir do seu compromisso com a sua verdade, fazendo com que as outras pessoas também se assumam enquanto subjetividades diferentemente verdadeiras, ela também está cuidando dos outros.

Tais análises e aproximações dos trabalhos de Adorno (1995) e Foucault (2010), nos trazem a percepção de que a autonomia e a emancipação, em Adorno, encontram ampliações nos conceitos de parresia e cuidado de Foucault. Quando a educação aponta para o exercício da autonomia, ela está abrindo caminhos para que os/as estudantes e professores/professoras possam negociar socialmente enquanto pessoas diversas e diferentes dentro de um ambiente que necessita entendê-los e entendê-las enquanto pessoas únicas, diferentes e em constante negociação e cuidado de si. Quando as brechas para a construção das verdades e das coragens do compromisso da verdade do que se é encontra espaço na educação, podemos falar sobre as ampliações das emancipações, as variadas formas de conhecer, de ser e de estar no mundo, modificando-o e transformando-o constantemente e encontrarmos formas de não

centralizar o poder na figura de uma educação estanque, intocável e redentora de uma sociedade que não se enxerga como plural.

Ao abrir esse ponto analítico em relação à atuação da escola e da educação, podemos retomar as temáticas de HIV/aids no âmbito escolar. Sabemos, então, que as ciências médicas dominaram os conhecimentos sobre tais temáticas, trabalhando sobre os conceitos de prevenção, infecção e medicalização do HIV/aids. Encontramos, porém, uma necessidade de pensar em como os/as sujeitos/sujeitas da educação, quando descobrem sua soropositividade, ou seja, quando possuem o diagnóstico positivo para o vírus HIV e/ou desenvolvem a doença aids, são vistos/vistas e se vêem dentro da instituição escolar.

De acordo com Jeolás (2007) o discurso médico foi influenciado pela imagem de doença e promiscuidade criada em torno da figura do homossexual masculino cisgênero, construindo os significados sobre HIV/aids tendo como ponto de partida tal elaboração. O que se torna preocupante, no entanto, é que percebemos como os discursos médicos ainda habitam as escolas e os processos de ensino-aprendizagem-experiência, principalmente no que diz respeito à temática aqui analisada. Pensemos, então, como uma educação que prioriza a autonomia, a emancipação e o aflorar das inúmeras subjetividades em seu processo de ensino-aprendizagem-experiência, poderá lidar criticamente com as informações veiculadas pelos discursos médicos? Como os/as estudantes que vivem e convivem com HIV/aids construirão suas visões sobre uma condição de saúde que permanece sendo vista quase que da mesma forma de quando surgiu? Como professores/professoras conseguirão abordar as temáticas e fornecerão novas formas de olhar para o vírus HIV e a condição de saúde aids? Estas perguntas ainda não possuem respostas aqui, mas são provocadoras e geradoras de movimentos que podem nos fazer pensar sobre a realidade escolar.

### Considerações Últimas

Uma educação que funciona como receptáculo não questionador de discursos hegemônicos, como o discurso médico-midiático no caso do HIV/aids, pode contribuir para reforçar o preconceito, a discriminação e as imagens distanciadas da realidade que percebemos nos estudos da autora Jeolás (2007). Jovens que acreditam, ainda na época da pesquisa realizada pela autora, que o HIV/aids é doença de gays e de drogados/drogadas, que a contaminação só acontece quando se tem uma vida promíscua e que é um castigo divino. Tais afirmativas encontram respaldo em uma educação que não se esforça no exercício do pensar por si, do autoconhecer-se e do assumir-se enquanto a verdade que se é. Outro fator que pode contribuir para a manutenção dos discursos da década de 80 sobre HIV/aids é a recente retirada das possibilidades de discussão sobre sexualidades dos Planos Nacionais da Educação. Ainda encontramos brechas para discutir sobre temas relacionados às sexualidades nas escolas, mas com a proibição de abordar mais amplamente essa temática nas escolas, provavelmente permaneceremos abordando o tema com temáticas preventivas, combativas e preconceituosas.

Uma educação que não fornece subsídios para os questionamentos dos sabe-

res hegemônicos e replicados sem crítica, pouco poderá fazer por um/uma estudante que, não conhecendo as formas de contágio e os cuidados necessários para a não infecção, vir a perceber-se infectado pelo vírus HIV. Essa mesma educação pouco conseguirá abordar as temáticas relacionadas ao HIV/aids para buscar entender a realidade experimentada por estudantes que vivem e convivem com HIV/aids. A situação se agrava quando pensamos no recorte identitário LGBT+, pois sabemos das crescentes evasões escolares por preconceitos, discriminações e violências diversas.

Nesse sentido, o cuidado de si encontra-se ameaçado não só pela esfera do sexo, mas principalmente pelo privar do conhecer, questionar e saber. É importante pensarmos, também, que uma educação que não assume a coragem do compromisso com a verdade, mas que apenas utiliza-se da retórica na construção de seus saberes, pouco poderá contribuir para a emancipação de um/uma estudante que necessita conhecer as políticas públicas de saúde que permeiam o HIV/aids. Esses/essas estudantes provavelmente não conseguirão olhar de forma crítica para os direitos garantidos a eles/elas pelas políticas públicas de prevenção, controle e tratamento da infecção por HIV/Aids, fato que certamente prejudicará a eficiência do seu tratamento, do entendimento sobre sua condição de saúde e, ainda, favorecerá o aumento dos casos de infecção antes que o tratamento se efetive.

### Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 168-185

ARRAES, Grazielle Regina de Amorim. **Entre o desejo e a culpa: a transformação do comportamento sexual e as mudanças da noção de risco nas campanhas de prevenção à aids no Brasil (1981-2013) e Estados Unidos durante a década de 80.** Tese de Doutorado em História. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983).** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 307-339

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 28 reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010. p. 277-295

JEOLÁS, Leila Sollberger. **Risco e Prazer: os jovens e o imaginário da AIDS.** Londrina: Eduel, 2007. p. 11-108

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (ORG.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2 ed. p. 7-34

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 9-54

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org). **Metodologias de pesquisas pós críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2015.



# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA ADOLESCENTES CUMPRINDO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO <sup>1</sup>

Sílvia Danizete Pereira Barbosa<sup>2</sup>

Raquel Quirino Gonçalves<sup>3</sup>

**RESUMO:** A educação e a formação profissional de adolescentes se configuram como direito constitucional protegido e garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, nas diretrizes do Plano Nacional de Educação-PNE e como meta de projetos desenvolvidos pelo Governo Federal. Este artigo, parte de uma pesquisa em andamento, busca discutir como tem se dado tal processo para adolescentes do sexo feminino, em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação. A partir de uma breve contextualização histórica, apresenta os avanços alcançados e identifica a interseccionalidade entre juventude em vulnerabilidade social, relações de gênero e educação profissional.

**Palavras-chave:** Medidas socioeducativas; Adolescentes e jovens; Educação profissional.

**ABSTRACT:** Education and professional training of adolescents are configured as a constitutional right protected and guaranteed by the Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, the guidelines of the Plano Nacional de Educação-PNE, and the goal of projects developed by the Federal Government. This article, is part of an ongoing research, seeks to discuss how it has been given that process for female adolescents in fulfillment of Medida Socioeducativa de Internação. From a brief historical background presents the progress achieved and identifies the intersectionality between youth in social vulnerability, gender relations and professional education.

**Keywords:** Medidas socioeducativas, Adolescents and young peoples, Professional education.

## Introdução

Este artigo deriva de uma pesquisa, ainda incipiente e em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG; tem por objetivo desvelar

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com recursos do Programa Institucional de Fomento à Pesquisa do CEFET-MG – PROPESQ e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Tecnológica, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Brasil. E-mail: danizete.silvia@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora em Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Brasil. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com

como se dá a formação profissional de adolescentes e jovens do sexo feminino que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Compreendendo que a educação profissional de adolescentes e jovens, no Brasil, se estabelece como direito positivado na Constituição Federal de 1988, protegido e garantido pela lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), o atual Sistema Socioeducativo é fruto de um percurso histórico que se iniciou nas primeiras legislações brasileiras que manifestaram preocupação com a situação da infância e adolescência até o momento atual com o ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

As Santas Casas de Misericórdia, que tiveram início no período colonial e passaram todo o período monárquico, buscavam acolher a infância abandonada, enjeitada, órfã e desvalida, sendo consideradas por Águido (2011) e Veloso (2014) como as primeiras instituições destinadas ao processo de reeducação e socialização da infância desamparada. Com o decorrer do período republicano, surgem preocupações sociais referentes aos jovens delinquentes, com a criação em 1923, dos Tribunais de Menores por meio do Decreto 16.272 que aprova o regulamento de assistência e proteção “aos menores abandonados e delinquentes”. No ano de 1927 é promulgado o Decreto 17,943-A, que instituiu a Consolidação das Leis de Proteção aos Menores, que ficou reconhecido como Código de Menores de 1927, estabelecendo um sistema punitivo que incluía numa mesma categoria, tanto jovens e crianças abandonados, quanto delinquentes. Pode-se dizer que diante do Código de 1927 as crianças e adolescentes eram considerados sob uma ótica de abandonados e delinquentes, e no Código de 1979, passaram a ser taxados de “menores em situação irregular”, seguindo, porém, os mesmos pressupostos do código anterior e atuando como um sistema punitivo e repressor no processo de reeducação (COSTA, 2006).

Após a promulgação da Constituição de 1988 a luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos de crianças e adolescentes culminou na promulgação da Lei 8.069 no ano de 1990 implantando o ECA. Surgem, assim, as medidas socioeducativas definidas como os meios de responsabilização ao não cumprimento dos deveres dos/as adolescentes perante a sociedade, apresentando-se de seis tipos: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimento socioeducativo. Também a Lei 12.594 de 2012 instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase, que regulamenta como deve acontecer o tratamento socioeducativo, por meio de eixos estratégicos.

Evidenciando a educação e profissionalização como um dos eixos estratégicos do Sinase, busca-se apresentar neste artigo um pouco desse histórico que originou as medidas socioeducativas e a importância de se ofertar educação profissional aos adolescentes em conflito com a lei, sobretudo as adolescentes do sexo feminino, que se configuram como sujeitos da pesquisa empírica a ser empreendida.

## 1. O direito à formação profissional

A educação profissional de adolescentes e jovens no Brasil se estabelece

como direito constitucional protegido e garantido pelo ECA. De acordo com Costa (2006), essa atividade educativa deve proporcionar não somente a capacitação para inserção no mercado de trabalho, mas também viabilizar uma prática educacional que desenvolva habilidades e autonomia na formação para o exercício da cidadania.

Incluso nesse contexto estão os adolescentes que cumprem as Medidas Socioeducativas, que são formas de sanção a serem aplicadas àqueles que cometeram ato infracional<sup>4</sup>, estando seus direitos protegidos pelo ECA, direcionados e garantidos pelo Sinase e também pelo Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Apesar do Código de Menores de 1927 se apresentar como um marco histórico das legislações que manifestaram preocupação com a delinquência juvenil, deve-se atentar para o fato de que desde o período colonial existem formas de controle social que buscaram tirar das ruas crianças órfãs e abandonadas por meio da institucionalização.

Das casas de expostos e colégios Pios para Órfãos do período colonial, a jovem nação independente viu surgirem novas modalidades de internatos para os desvalidos do período imperial. Ao longo do século XIX, as polícias provinciais exerceram o papel de apreender e distribuir os menores encontrados nas ruas pelas poucas instituições disponíveis para um segmento da população já percebido como incômodo à vida urbana. Instituições como as companhias de Aprendizes Marinheiros e as Escolas de Aprendizes dos Arsenais de Guerra recebiam os “pequenos vagabundos” das capitais brasileiras, estando reservado aos “pequenos criminosos” a convivência com adultos presos nas Casas de Detenção. Não havia, portanto, atendimento específico para os chamados “menores criminosos” (RIZZINI, 2005, p.13-14).

O Código de Menores de 1927 já previa a educação a ser dada aos menores “abandonados e delinquentes” em instituições específicas para o sexo masculino e feminino. Para o cumprimento da legislação, foram aproveitados estabelecimentos que antes eram utilizados como abrigos. Em novembro de 1926, foi inaugurada a escola de reforma João Luís Alves, “destinada a regenerar pelo trabalho e educação os menores do sexo masculino”, estando previsto para os alunos de tal escola “a aprendizagem de ofícios” (FONSECA, 1961, p. 206).

De acordo com Valle (2003) o Código de Menores de 1979 (Lei 6.697 de 10 de outubro) manteve o entendimento de que as crianças e adolescentes deveriam ser assistidas de maneira punitiva, sendo apresentada ainda uma nova versão de nomenclatura para os menores, que de abandonados e delinquentes passaram a ser chamados de menores em situação irregular.

Buscando-se a construção de um novo contexto, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor- FUNABEM, desenvolveu um modelo de atendimento a ser

<sup>4</sup> Conforme disposto no artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

executado pelas Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor- FEBENS, que se comprometiam a manter um grupo de instituições para exercer a função de recepção, triagem e internação das crianças e adolescentes que se encontrassem em situação de ser atendidos, sendo separados os carentes daqueles considerados com comportamento antissocial (FALEIROS e PRANKE, 2000).

Águido (2011) explica que diante da efervescência dos movimentos sociais e do crescente número de crianças e adolescentes de rua no Brasil, as políticas adotadas pela doutrina da situação irregular mostraram-se inadequadas, havendo então, a participação ativa da sociedade nas proposições e discussões para a elaboração de uma nova Constituição Federal.

Como os movimentos sociais no Brasil também acompanhavam a discussão internacional das Nações Unidas acerca dos Direitos da Infância e Juventude foi possível antecipar na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 as diretrizes da Doutrina da Proteção Integral, antes mesmo do término da elaboração da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas, que somente seria publicada no ano seguinte, 1989 (ÁGUI-DO, 2011, p. 33).

A proteção integral às crianças e adolescentes elencada no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 estabelece que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de deixá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente “regulamentou o artigo 227 da Constituição de 1988 que estabelece os direitos fundamentais da criança e do adolescente” e mantém harmonia coma a “Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989”, prevendo o tratamento de crianças e adolescentes sob a ótica da doutrina de Proteção Integral, na qual os direitos desses indivíduos passam a ser garantidos como direitos humanos (FALEIROS e PRANKE, 2000, p. 21).

A Lei 12.594/2012 que instituiu o Sinase, complementando o disposto no ECA, estabelece normas a serem seguidas e orienta tanto as práticas específicas de cada medida quanto as que são comuns a todas elas, como a obrigatoriedade de escolarização e profissionalização, fornecimento de atendimento personalizado que leve em consideração o respeito à identidade e a singularidade de cada adolescente.

O Art. 8º do Sinase estabelece que os Planos de Atendimento Socioeducativo devem “prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social,

cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos”, atuando de acordo com as disposições do ECA, buscando por melhorias no atendimento e na articulação do trabalho em rede, e viabilizando o desenvolvimento de estudos empíricos que detectem fatores que dificultam a garantia de direitos fundamentais aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em pesquisa realizada por Padovani e Ristum (2013) foi possível perceber que se faz necessária uma articulação em rede a fim de proporcionar ao adolescente que se encontra em regime de restrição de liberdade a interação no convívio social, mantendo vínculos com a sociedade e diminuindo o isolamento. Dessa maneira, a educação formal oferecida nos centros de internação deve ser atrelada à educação não formal e à educação profissional, tornando-se assim um processo de inclusão e reinserção social.

Importante entender que, simplesmente criar novas escolas de educação básica e de ensino profissionalizante não resolverá os problemas enfrentados pela equipe socioeducativa na formação dos adolescentes privados de liberdade, pois conforme Padovani e Ristum (2013) “a descontinuidade no envolvimento com atos infracionais ocorre aos poucos, a partir de novas experiências e do surgimento de oportunidades de explorar novos caminhos”. Serão as novas vivências proporcionadas pela interatividade social e educacional que irão possibilitar essa descontinuidade, proporcionando aos adolescentes uma formação humana para viverem em sociedade como cidadãos.

## **2. A Educação Profissional na Medida Socioeducativa de Internação**

Conforme o Plano Nacional de Educação, a educação profissional de adolescentes, assim como a educação básica, deve efetivar-se como uma “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (LEI 13.005/2014, Art. 2º, inciso V). Mediante estes termos, a educação profissional também é um direito do adolescente autor de ato infracional, inclusive dos que se encontram acautelados, cumprindo Medida Socioeducativa de Internação em Centros Socioeducativos.

Costa (2006) relata que tal atividade deve ser garantida dentro e fora da comunidade socioeducativa, devendo-se seguir quatro requisitos básicos: a) ser associada à educação para o trabalho, sendo organizada como trabalho educativo, conforme disposto no artigo 68 do Estatuto da Criança e do Adolescente; b) ter vínculo com a educação formal básica; c) ser focalizada no mercado de trabalho no contexto de atualidade e d) visar o desenvolvimento da trabalhabilidade.

Constatou-se em estudos realizados por Dias e Onofre (2013) que a repetência e a evasão escolar fazem parte da trajetória educacional de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, mas, mesmo perante a defasagem educacional, é possível oferecer educação e formação profissional àqueles que não se encontram aptos a cursar formação técnica de nível médio, pois a resolução CNE/CEB 6/2012 esclarece que:

além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade (CNE/CEB 6/2012, Art. 2º, parágrafo único).

O Sinase alterou, por meio de seu Capítulo VIII (artigos de 76 a 80), Decretos-Lei que estabeleceram a criação de instituições de ensino profissional nos Sistemas S (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT), objetivando a celebração de parcerias entre estas instituições e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo, de forma que sejam ofertadas vagas para os adolescentes e jovens acautelados. Também foi alterado o artigo 429 da CLT-Consolidação das Leis do Trabalho), que passou a ter no seu parágrafo 2º a seguinte redação:

§ 2º Os estabelecimentos de que trata o caput ofertarão vagas de aprendizes a adolescentes usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os estabelecimentos e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais (CLT, Art. 429, parágrafo 2º).

Evidencia-se, então, nas legislações, que mesmo aqueles que ainda se encontram no nível fundamental da educação básica, poderão frequentar cursos que ofereçam formação profissional específicos para suas necessidades e condizentes com a demanda de mercado, visando-se não somente melhores condições de empregabilidade, mas também meios para construção de uma consciência crítica e cidadã, que de acordo com MONTE *et al* (2011) possibilita a construção de mecanismos para o processo de (re)inserção social.

### 3. O Sistema Socioeducativo e as adolescentes e jovens do sexo feminino

Os adolescentes e jovens que chegam às medidas socioeducativas são em sua maioria, pertencentes a grupos em vulnerabilidade social, que historicamente se tornaram excluídos por questões econômicas, culturais e raciais. Segundo Jeloás e Ferrari (2013), os jovens pobres e negros são as principais vítimas da violência. Soares (2004, p.130) complementa afirmando que essas vítimas são “sobretudo, os jovens pobres e negros, do sexo masculino”, que são recrutados pelo tráfico de drogas, armas e outras dinâmicas criminais”.

O tráfico de armas e drogas é a dinâmica criminal que mais cresce nas regiões metropolitanas brasileiras, mais organicamente se articula à rede do crime organizado, mais influi sobre o conjunto da criminalidade e mais se expande pelo país – tiranizando comunidades pobres e recrutando seus

filhos. As drogas financiam as armas e estas intensificam a violência associada às práticas criminosas, expandindo seu número e suas modalidades (SOARES, 2004, p. 132).

A educação profissional para jovens em vulnerabilidade social constitui-se como “um processo educativo que objetiva propiciar a iniciação profissional com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos adolescentes atendidos”, devendo objetivar a “aquisição de hábitos e de atitudes de trabalho e deve assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão” (PAULILO, 2013, p. 145).

O Sinase organiza os parâmetros da ação socioeducativa em eixos estratégicos, a serem cumpridos pelas unidades responsáveis pela execução das medidas socioeducativas, sejam elas de meio aberto ou de restrição de liberdade, sendo a profissionalização, um eixo estratégico comum a todas as entidades e programas que executam medidas socioeducativas, cabendo a elas

Oferecer ao adolescente formação profissional no âmbito da educação profissional, cursos e programas de formação inicial e continuada e, também, de educação profissional técnica de nível médio com certificação reconhecida que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho mediante desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. A escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho (MINAS GERAIS, 2008, p. 116).

Em pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, por Julião e Abdalla (2013, p. 280), a profissionalização dos adolescentes se configura em uma preocupação dos gestores, pois apesar de existirem parcerias que viabilizam o processo formativo, “muitas vezes” os adolescentes são “excluídos do processo pelo estigma da periculosidade”, sendo explicitado que dentre as unidades existentes no estado, 36% “dos diretores afirmam que não oferecem profissionalização aos adolescentes”.

Já em pesquisa realizada no Centro Patativa do Assaré – Cepa, na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, Fialho (2016) descreve que nessa instituição existem duas formas distintas de profissionalização, sendo uma relacionada com os trabalhos desenvolvidos numa fábrica de peças para fornos e fogões, e a outra por meio do desenvolvimento de habilidades manuais (trabalhos artesanais), possibilitando inferir que existem várias precariedades na oferta de profissionalização, mesmo considerando que tais estudos foram realizados em unidades socioeducativas masculinas.

No que se refere a dados quantitativos que perpassam o atendimento socioeducativo, no ano de 2013, o país contava com uma população total de 201.032.714, na qual a população adolescente somava o equivalente a 26.154.356 (entre 12 e 18 anos). Em meio a essa população adolescente, de acordo com os dados disponíveis no Levantamento Anual do Sinase, referente ao ano de 2013, havia um total de 23.066 adolescentes e jovens (12 a 21 anos) cumprindo medidas de restrição e privação de

liberdade, como internação, internação provisória e semiliberdade e ainda 659 adolescentes em outras modalidades de atendimento, como atendimento inicial, sanção e medida protetiva. “Portanto, a medida de privação de liberdade e restrição de liberdade representa 0,08% dos adolescentes dentre a população de 12 a 18 anos no país” (BRASIL, 2015).

Cabe ressaltar que essa população adolescente, também tem gênero, sendo apresentado pelo Levantamento Anual de 2013 que, 4% desse grupo, são do sexo feminino, totalizando 985 adolescentes. Com um total de 466 unidades destinadas à restrição e privação de liberdade (nas modalidades de internação, internação provisória, semiliberdade e atendimento inicial), as unidades exclusivamente femininas somam 37 em todo o país, 377 são exclusivamente masculinas e 52 unidades prestam atendimento misto. No interior dessas unidades, no que se refere às informações de raça/cor, 57% dos internos foram classificados como pardos/negros (BRASIL, 2015).

Apesar de o número de adolescentes do sexo feminino que se encontra em medidas socioeducativas ser relativamente baixo quando comparado ao total do sexo masculino, Constantino (2001), explica que, a carência de estudos relacionados à delinquência feminina se deve não só à sua reduzida incidência, mas também ao papel secundário da mulher na vida social, aos preconceitos que não atribuem valor às manifestações de desajuste social da mulher e à falta de interesse pela opinião pública. No entanto, é possível identificar que a profissionalização do sexo feminino era preocupação desde o período colonial, pois, Águido (2011, p. 22) explica que, além das Casas de Misericórdia que acolhiam os enjeitados, existia também o asilo de órfãos e desvalidos, que ofertava “educação industrial aos meninos, e educação doméstica às meninas, reforçando a ideia dos papéis sociais que cada um deles deveria assumir”, mantendo a mulher submissa e invisível socialmente.

Em um contexto social globalizado, diversos estudos (Hirata, 2003; Quirino, 2011; Toledo, 2008, entre outros) demonstram-se que o empoderamento da mulher se dá de maneira mais efetiva quando ela alcança sua independência financeira, sendo inserida no meio produtivo, quer seja como trabalhadora assalariada, quer seja como empreendedora.

Ter a capacidade de gerar a sua própria renda, fruto de um trabalho honesto, contribui para reduzir a vulnerabilidade da mulher, que diante da dependência dos parceiros e/ou familiares, torna-se vulnerável ao aliciamento para o crime, sobretudo quando se tratam de jovens e adolescentes.

O empoderamento por meio do trabalho e pela capacidade de geração de renda dá à mulher oportunidade de educar seus filhos e livrar-se de relações de dependência e violência, oportunizando-as viver com mais dignidade.

Porém, todos indicadores sociais (IBGE, PNAD, ONU entre outros) revelam que a mulher na sociedade brasileira sofre inúmeros preconceitos e discriminações, sobretudo no mercado de trabalho, ocupando posições subalternadas, recebendo salários menores – ainda que exercendo o mesmo cargo dos homens –, encontrando mais resistências e dificuldades para se tornar empreendedora e carregando sobre si o fardo de ter o seu “trabalho duplicado, no qual acumula os cuidados com a casa, marido, filhos e demais parentes, com o trabalho assalariado e externo ao ambiente



doméstico” (NOGUEIRA, 2003, p. 25).

Observa-se que a exploração econômica feminina se dá de forma mais visível nas classes sociais mais baixas e em vulnerabilidade social, grupo majoritariamente formado por jovens e mulheres pardas e negras.

Nesse contexto estão as adolescentes tuteladas pelo Estado, que se encontram cumprindo medidas de internação. Isoladas do meio social, essas adolescentes têm o Estado como provedor de sua educação e ressocialização. No entanto, o que se observa é que a única oferta educacional dada a essas jovens, como política pública, é a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

Embora o acesso à formação profissional se configure como um direito constitucional, protegido e garantido pelo ECA e pelo SINASE, conforme anteriormente citado, tal medida não tem sido cumprida de forma efetiva pelo Estado provedor, tendo-se identificado diversos impasses para a celebração de contratos de parcerias com a rede de atendimento, levando a inferir que as jovens internadas são punidas de inúmeras maneiras, pois além de estarem privadas de sua liberdade, encontram dificuldade no processo de ressocialização, tanto pelo estigma e preconceito da sociedade, quanto da própria família.

Observando-se que nos Centros Socioeducativos os cursos de formação e capacitação profissional são oferecidos por iniciativas isoladas da sociedade civil e dos próprios Agentes Socioeducativos, que nem sempre atendem às demandas dos/as adolescentes, e em determinados casos, não ajudam em sua inserção futura ao mercado de trabalho, constata-se a necessidade de trazer ao meio acadêmico investigações acadêmicas com temáticas de interlocução entre a educação profissional e relações de gênero, principalmente para mulheres jovens e adolescentes em vulnerabilidade social, que cumprem medidas socioeducativas.

## Considerações Finais

Ao tratar crianças e adolescentes sob a ótica dos direitos humanos o Estatuto da Criança e do Adolescente promove não somente formas de aplicabilidade da lei na garantia dos direitos individuais e coletivos, mas também estabelece meios para responsabilizar aqueles que cometerem atos infracionais, com base jurídica e estabelece práticas a serem aplicadas para a reinserção desses indivíduos no meio social, sendo a educação e formação profissional considerados de grande relevância nesse processo, independentemente de qual Medida Socioeducativa lhes seja imposta.

Em um mundo globalizado, no qual a formação profissional de adolescentes e jovens deve prepará-los não só para o mercado de trabalho, mas também para a vida, questiona-se em que medida a formação profissional é importante para as jovens mulheres e adolescentes que estão cumprindo Medidas Socioeducativas de Internação?

A legislação estabelece diretrizes genéricas que ainda necessitam ser estudadas em sua singularidade quando se refere à educação e formação profissional de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação e são necessários estudos que tragam ao debate acadêmico e social tais questões, levando-se em consideração as expectativas individuais, o mercado de trabalho e as per-

cepções dos profissionais que atuam no sistema socioeducativo, considerando, ainda as particularidades inerentes ao gênero: os conflitos, as dificuldades, as estratégias de resistência, os sonhos e anseios das meninas acauteladas, assim como, os impactos e transformações ocorridas em seu processo de ressocialização e as contribuições da educação profissional nesse processo.

### Referências Bibliográficas

ÁGUIDO, C. M. S. **Por que internar?** Discursos e representações dos juízes da infância e juventude na aplicação da medida socioeducativa de internação em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais\\_AguidoCM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_AguidoCM_1.pdf)>. Acesso em 16/05/2016.

AQUINO, L. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Governo Federal. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5641](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5641)>. Acesso em 15/08/2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH).

**Levantamento Anual Sinase 2013**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-2013>>. Acesso em 13/05/2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 03/09/2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em 15/08/2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 03/09/2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em 10/04/2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-Sinase**. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)>. Acesso em 05/08/2016.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jpu.l h1o4/32-107062, julho/2002. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007>>. Acesso em 15/08/2016.

CONSTANTINO, P. **Entre as escolhas e os riscos possíveis – a inserção das jovens no tráfico de drogas**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://teses.icict.fiocruz.br/pdf/constantinpm.pdf>>. Acesso em 25/08/2016.

COSTA, A. C. G. da (Coordenação técnica). **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <<http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/midia/publicacoes/cartilhas/criancaadolescente/Socioeduca%C3%A7%C3%A3o.%20Estrutura%20e%20Funcionamento%20da%20Comunidade%20Educativa.pdf>>. Acesso em 03/09/2015.

FALEIROS, V. de P.; PRANKE, C. R. (coordenadores). **Dez anos de Estatuto da Criança e do Adolescente**: Avaliando resultados e projetando o futuro. CECRIA/AMENCAR . ECA\_10 anos. Pesquisa. Brasília- 2000. Disponível em: <<http://do-cplayer.com.br/16290812-Dez-anos-de-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente.html>>. Acesso em 31/03/2016.

FIALHO, L. M. F. Educação profissional na socioeducação? In: SOARES, C. P.G; VIANA, T. V. (Orgs.). **Educação em espaços de privação de liberdade**: descerrando grades. Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 105 - 130.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Volume 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 03/09/2015.

HIRATA, H. Por quem os sinos dobram? Globalização e divisão sexual do trabalho. In: EMÍLIO, M.; TEIXEIRA, M.; NOBRE, M.; GODINHO, T. (Orgs). Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

JEOLÁS, L. S.; FERRARI, R. A. P. Vulnerabilidades juvenis: sexualidade, acidentes e homicídios. In: JEOLÁS, L. S.; PAULILO, M. A. S.; CAPELO, M. R. C.(Orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades**: estudos e pesquisas. Londrina, 2013, pag. 75-115. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/>

juventude%20e%20desigualdade\_digital.pdf>. Acesso em 15/08/2016.

JULIÃO, E. F. ; ABDALLA, J. de F. S. Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro. In: JULIÃO, E. F. (Org.). **Educação para jovens adultos em situação de restrição e privação de liberdade:** questões, avanços e perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial: 2013, p. 265 – 292.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase.** Minas Gerais: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2012-pdf/11663-rceb006-12-pdf>>. Acesso em 05/08/2016.

MONTE, F. F. de C.; SAMPAIO, L. R.; ROSA FILHO, J. S.; BARBOSA, L. S. **Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação.** Psicologia & Sociedade, 2011, 125-134. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822011000100014&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100014&lang=pt)>. Acesso em 03/09/2015.

NOGUEIRA, C. M. **O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. **A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade.** Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, jul. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013005000012&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013005000012&lang=pt)>. Acesso em 03/09/2015.

PAULILO, M. A. S. Juventudes e políticas sociais públicas. In: JEOLÁS, L. S.; PAULILO, M. A. S.; CAPELO, M. R. C.(Orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades:** estudos e pesquisas. Londrina, 2013, pag. 133-153. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/juventude%20e%20desigualdade\\_digital.pdf](http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/juventude%20e%20desigualdade_digital.pdf)>. Acesso em 15/08/2016.

QUIRINO, R. **Mineração também é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na Mineração de Ferro.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

RIZZINI, I. Prefácio. In: ZAMORA, M. H. (Org.) **Para além das grades:** elementos para a transformação do sistema socioeducativo. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.;

VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004, pag: 180-216.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide.** São Paulo: Sundermann, 2008. 2ª. Edição.

VALLE, F. do. A reincidência de atos infracionais em adolescentes em conflito com a lei: marcas de uma subjetividade. In: BARROS, Fernanda Otoni (coordenadora). **Tô fora: o adolescente fora da lei** – o retorno da segregação. Belo Horizonte: Del Rey, 2003. p. 49 - 100.

VELOSO, A. C. G. P. **Como a escola é vista pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9RPP5K>>. Acesso em 14/05/2016.

# BRINCAR DE BONECA É COISA DE MENINO. E DE MENINA TAMBÉM!

Lorena Marinho Silva Aguiar<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo problematiza o “brincar de boneca” como uma brincadeira estereotipada no que diz respeito às questões de gênero. Para tanto, é feito um breve histórico sobre a origem das bonecas e, em seguida, é tecida uma apresentação e análise de algumas pesquisas e autoras/es que discutem essa brincadeira numa perspectiva educativa e democrática. Por fim, apontamos os benefícios de os meninos também brincarem de boneca e a urgência em desconstruir os estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis.

**Palavras-chave:** Brincar de boneca; Estereótipos de gênero; Educação Infantil.

**ABSTRACT:** This article relies on the discussion about the “doll play” as a gender stereotyped play. Therefore, it is made a brief history of the origin of the dolls, as well as a bringing together of authors and researches discussing the games in childhood from an educational and democratic perspective. Finally, we point out the benefits of the boys also play doll and the urgent need to deconstruct gender stereotypes in children’s play.

**Keywords:** Doll play; Gender stereotypes; Child education.

## Introdução

Este trabalho é fruto das reflexões que surgiram a partir de uma pesquisa de mestrado, finalizada em 2016, intitulada “Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte”. Nesta, investigamos práticas pedagógicas de professoras de educação infantil que, inseridas em uma cultura heteronormativa e sexista, procuram, por meio de suas práticas, transgredir os estereótipos de gênero; houve duas “sujeitas” da pesquisa e, ao todo, foram analisados 18 episódios que envolviam as questões de gênero e sexualidade. No presente artigo pretende-se aprofundar a análise de um dos episódios observados na dissertação, qual seja, o “brincar de bonecas” realizado pelos meninos.

Para contextualizar o referido episódio, descrevo a atividade pedagógica observada: a professora Any (pseudônimo escolhido pela “sujeita”) em uma tentativa de fazer os meninos brincarem de boneca, separa a turma (meninos de um lado e meninas de outro) e oferece para os meninos somente bonecas como opção de brincadeira. Em um primeiro momento eles não quiseram brincar, contudo a professora insistiu:

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Educação Infantil, Brasil, loremaguiar@gmail.com.

(...) eu ofereci bonecas só para os meninos (...) eles tinham que brincar com bonecas do jeito que quisessem. Foi uma loucura, porque foi boneca jogada para cima, boneca amontoada; era um outro brincar, um brincar que a gente está desacostumado de ver. Eu ficava com pena até das bonecas. Elas sofreram (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

Como relatado acima, percebemos que o oferecer bonecas somente para os meninos, a princípio, foi recebido com certa resistência por parte deles. Entretanto, ao perceberem que podiam brincar da forma que quisessem, os meninos criaram uma nova forma de brincar com o objeto (boneca). A docente relatou da seguinte forma: *“Para eles, foi quase blocos de encaixar, quase foi um brinquedo de empilhar...”* (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

Não discordo da professora quando ela coloca que é legal as crianças brincarem com os brinquedos de forma inusitada e criativa; a todo momento devemos prezar e valorizar a ludicidade e criatividade das crianças. Contudo, ao analisar essa atividade da professora, a configurei como não transgressora dos estereótipos de gênero, uma vez que a transgressão viria na prática dos meninos romperem com o estereótipo de que “brincar de boneca” é coisa de menina e, assim, brincassem livremente com as bonecas como sendo bebês para cuidar.

O que aconteceu na atividade não foi uma transgressão de estereótipos de gênero (brincar de boneca é coisa de menina) e sim uma adaptação do objeto para uma brincadeira aceita para os meninos. Seria a mesma lógica no caso dos carrinhos para as meninas, como apontam Cruz, Silva e Souza (2012):

Carros são objetos pensados e criados para o masculino, mas quando se estende para ao feminino o carro precisa ser “feminizado”, necessita fazer parte do universo tipicamente feminino: um carro delicado, com cores variando entre o rosa, o roxo e o lilás. O carro de menina não é pensado como sendo um carro de menino. Menina quando pode brincar ou gostar de carro, este precisa entrar em seu campo de materialização do feminino (Lilian CRUZ<sup>2</sup>; Zenilton SILVA; Marcos SOUZA, 2012, p. 6).

Logo, a brincadeira do “brincar de boneca” seguiu nessa direção. Foi preciso que os meninos adaptassem as bonecas para o mundo deles para que, somente então, pudessem utilizá-las. No entanto, me questiono por que é tão difícil romper com esses estereótipos? Quais seriam as consequências do “brincar de bonecas” realizado pelos meninos? Essas são as principais questões que este artigo se propõe a responder.

Isto posto, neste artigo faremos um breve histórico sobre o “brincar de bo-

<sup>2</sup> Segundo as normas da ABNT, na citação direta, indica(m)-se a/o(s) autor/a(s) pelo último sobrenome, em maiúsculas, seguido da data e da página referente à citação. Contudo, nesta pesquisa, por uma questão política, optamos por colocar o primeiro nome seguido do sobrenome de todas/os autoras/es para dar visibilidade às mulheres escritoras/pesquisadoras (Lorena AGUIAR, 2016).

neca”, as repercussões dessa separação binária (brincadeiras de menina e brincadeiras de menino) para a educação das crianças e, por final, apontamos para a importância de desnaturalizar os estereótipos de gênero e os binarismos que são construídos e reafirmados na sociedade.

## 1. Bonecas pra quem?

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quartinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval. (...) Para os garotinhos em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cow-boy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar (Daniela FINCO apud BELOTTI, 1975, p.75).

Essa citação foi escrita em 1975, mas caberia muito bem nos dias de hoje, não é mesmo? Contudo, será que foi sempre assim? Desde o processo de criação dos brinquedos já havia distinção de sexo para o seu uso?

O que se deve ter claro, primeiramente, no que diz respeito às brincadeiras e jogos infantis, é que estes são, e sempre foram, um artefato da cultura. Segundo Maria Isabel Leite (2002) o sentido que é dado ao brinquedo dependerá do seu contexto social, histórico e cultural. Assim, dependendo da cultura em que a criança se encontra, esses elementos (brinquedo, brincadeira e jogo) podem receber diferentes significados.

Utilizaremos as palavras “brinquedo, brincadeira e jogo” de forma distinta, pois cada uma tem um significado diferente. De acordo com Tzucu Kishimoto (2001), o brinquedo é o material que dá suporte à brincadeira, haja observado que há brincadeiras que não utilizam brinquedos, tal como a amarelinha, esconde-esconde, pique pega, dentre outras. O jogo é a junção da brincadeira com as regras, quer dizer, há a ludicidade da brincadeira e há também regras para serem seguidas, a depender do contexto social no qual se inserem. Tomemos como exemplo a bola, a qual é um brinquedo que pode dar suporte tanto a uma brincadeira (brincar de bola), como a um jogo (vôlei e/ou futebol).

Quando pensamos em brinquedos, geralmente pensamos também em criança. No entanto, ao pesquisar sobre a história dos brinquedos, descobri que eles foram utilizados antes mesmo de existir a noção de criança. Segundo o historiador Philippe



Ariès (1981) a noção de criança como um ser distinto das/os adultas/os não existia até o fim do século XVIII; já sobre os brinquedos constam relatos desde os tempos mais longevos.

Portanto, nessa época a criança não tinha uma infância protegida, ou seja, não tinha sido ainda isolada em um mundo próprio criado para elas, elas viviam totalmente integradas à sociedade, junto aos adultos. Nesse contexto, a maioria dos brinquedos era compartilhada tanto por adultos quanto por crianças, tanto por meninos como por meninas, nas mais diversas situações do cotidiano (Ligia MEFANO, 2005, p. 19).

Além disso, de acordo com Walter Benjamin (1984), a maioria dos brinquedos na Antiguidade eram utilizados para rituais religiosos, como, por exemplo, o chocalho – muito utilizado pelos/para bebês ainda na atualidade.

(...) desde os tempos mais remotos, o chocalho é um instrumento para afastar maus espíritos, que deve ser dado justamente aos bebês. Há um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas por suas necessidades, que determinam todos os brinquedos. Muitos dos mais antigos (a bola, o papagaio, o arco, a roda de penas) foram de certa forma impostos às crianças para serem, ao longo da história, transformados em brinquedos e produzidos em série. (BENJAMIN, 1985, p. 250)

A história das bonecas não foi diferente, pois também é pertencente a um mesmo contexto. Isto é, sua trajetória histórica caminha de forma correlacionada à religiosidade e, posteriormente, aos brinquedos em série. Segundo Ariès (1981):

Os historiadores dos brinquedos e os colecionadores de bonecas e de brinquedos-miniatura sempre tiveram muita dificuldade em distinguir a boneca, brinquedo de criança, de todas as outras imagens e estatuetas que as escavações nos restituem em quantidades semi-industriais e que sempre tinham uma significação religiosa: objetos de culto doméstico ou funerário, ex-votos dos devotos de uma peregrinação etc. (...) Aquilo que na Idade Moderna se tornaria seu monopólio, ainda era partilhado na Antiguidade, pelo menos pelos mortos. Essa ambiguidade da boneca e da réplica persistiu durante a Idade Média, por mais tempo ainda no campo: a boneca era também o perigoso instrumento do feiticeiro e do bruxo. (Philippe, ARIÈS, 1981, p. 90).

Mais precisamente, ao se referir às bonecas como objeto do brincar, Ligia Mefano (2005) as descreve, apesar de não se ter datado com precisão a origem, como um exemplo de brinquedo que está presente em todas as culturas. Em sequência, ao

relatar o contexto histórico das brincadeiras de boneca associa o objeto (boneca) às meninas da seguinte forma:

(...) sabe-se que há 40 mil anos, na África e na Ásia, foram encontradas as primeiras estatuetas de barro feitas para rituais. Historiadores que realizaram pesquisas sobre esse tema consideram que a transição das bonecas como ídolos para brinquedos ocorreu no Egito, há 5 mil anos. Foram achadas em túmulos egípcios de crianças bonecas esculpidas em pedaços de madeira. Os bonecos e bonecas nessa época não representavam crianças, eram miniaturas de adultos tendo os sexos bem definidos. Uma criança egípcia não podia brincar com um boneco que representasse um ídolo, e sim com um boneco que fosse um servo. Na Grécia e em Roma, em 500 a.C., as bonecas recebiam nomes de *nympha* e *pupa*, que significavam “moça pequena”. Tinham braços e pernas articulados e cabelo humano. As meninas gregas brincavam com bonecas até se casarem, quando dedicavam sua boneca à Afrodite, deusa do amor e da fecundidade. Os meninos romanos, por sua vez, brincavam com bonecos feitos em cera e argila que representavam soldados (MEFANO, 2005, p. 10).

Com o passar dos anos, a partir do processo de expansão industrial em meados do século XVIII, as bonecas foram se transformando em objeto do “desejo de preparação das meninas para a maternidade” e, em 1413 na cidade de Nuremberg na Alemanha, surge a primeira fábrica de bonecas (MEFANO, 2005, p.11). Essas bonecas ainda não eram as bonecas bebês que utilizamos como objeto do “brincar de boneca”, as quais demandam cuidados – banho, comida/mamadeira, fazer dormir, trocar a fralda, fazer parar de chorar, etc. As bonecas bebês surgiram no século XIX em Paris e logo ganharam espaço também na Alemanha. Suas cabeças eram feitas de “porcelana e biscuit; os olhos, de cristal; os cabelos, feitos com fios de cabelos naturais; e o corpo, de madeira ou pelica, com enchimento de serragem” (MEFANO, 2005, p.12). A plastificação das bonecas chega ao mercado de brinquedos após a segunda guerra mundial, substituindo as matérias primas naturais.

Ao longo da pesquisa sobre a história dos brinquedos e principalmente da boneca, percebi que os brinquedos acompanharam cada geração, contextualizavam a época e foram se aprimorando conforme as exigências do mercado. Principalmente no que tange às bonecas, elas ganharam gradativo espaço, formas e sobreviveram inclusive ao surgimento da era digital; segundo as pesquisas de mercado, elas ocupam o topo da lista dos brinquedos mais desejados no dia das crianças e natal (Marta, CAVALLINI, 2016).

Na atualidade as bonecas apresentam-se alinhadas a infinitas possibilidades de brincadeiras: elas têm profissões, adereços, tamanhos e funções bem diferentes umas das outras. Contudo, entre essa gama de variedade há algo em comum, o público alvo: as meninas.

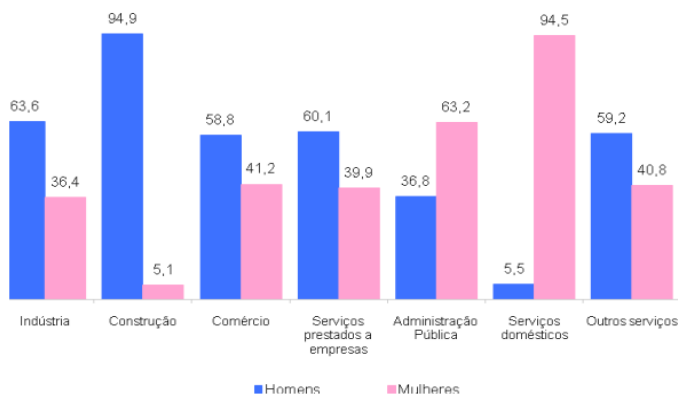
Quando as bonecas foram ganhando espaço no universo infantil, elas pas-

saram a reproduzir um conjunto cada vez maior de traços da vida/cultura da época em que eram confeccionadas. Nos idos do século XVIII, as mulheres de classe alta e média não trabalhavam fora de casa, se ocupavam basicamente das tarefas domésticas, dos cuidados com o marido e filhas/os, enquanto que as mulheres de classe baixa trabalhavam fora de casa e geralmente tinham como ofício os afazeres domésticos nas casas das famílias mais abastadas ou/e o plantio nos campos – agricultura familiar. No entanto, independente da classe em que pertenciam, ambas tinham muitas filhas e filhos e, a partir dessa expectativa de que as crianças do sexo feminino seriam futuras mães de extensa prole, elas se afeiçoavam às bonecas como uma forma de se prepararem para seu futuro.

De acordo com Elisabeth Badinter (1985), o amor materno ganhou força a partir do século XVIII, sendo instituído como um valor social e natural das mulheres. A associação do “amor” com o “materno” institucionalizou a mulher como mãe. A maternidade passa adquirir outro sentido, pois além de cuidar das filhas e filhos passa a ser também responsabilidade da mulher assegurar sua educação. Neste sentido, estes deveres são fixados pela sociedade como sendo da “natureza” da mãe e, conseqüentemente, do sexo feminino.

Em dias atuais, pelo contrário, nós mulheres não ocupamos só os espaços domésticos. A grande maioria, sejam ricas ou pobres, trabalham para seu sustento e sustento de suas famílias. Segundo dados do IBGE (2010), os percentuais de mulheres inseridas no mercado de trabalho pouco se diferem dos percentuais de homens.

**Distribuição da população ocupada, por grupamentos de atividade, segundo o sexo 2009\***



\*Média das estimativas mensais.

Fonte: IBGE, Pesquisa Mensal de Emprego 2010.

Percebam que nos agrupamentos que incluem a Indústria, Construção, Administração Pública e Serviços Domésticos a disparidade entre os sexos é bem grande. Analisando a tabela acima sob a ótica da categoria gênero, não me surpreende o fato de as mulheres ainda serem a minoria nas Indústrias e nas Construções e a maioria nos Serviços Domésticos. Afinal, como foi citado, há todo um processo histórico que categoriza as mulheres como seres que têm, naturalmente, interesses e dons para os trabalhos que envolvem o ambiente doméstico.

No delatado contexto em que se afloram os mencionados dons inatos às mulheres, conseguimos entender porque as bonecas são preferências das meninas, certo? Errado, não deveria ser assim. Uma vez que as mulheres passaram a ocupar os espaços não domésticos (mercado de trabalho), a exclusividade dos afazeres do lar não deveria ser nossa, pois o que ocorre é um acúmulo de funções. A supracitada pesquisa do IBGE demonstra que quase 90% das mulheres que trabalham fora de casa também são responsáveis pelos trabalhos do lar em que vivem (IBGE, 2009). Inclusive, segundo a mesma pesquisa a carga horária feminina de afazeres domésticos equivale a um segundo emprego de meio período.

A esse ponto, quando retomamos o olhar para o “brincar de boneca”, a separação binária entre brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos, acrescida de vários outros comportamentos que são estimulados desde a mais tenra idade, perfaz um dos principais mecanismos por meio dos quais a sociedade estabelece os estereótipos de gênero e, aos poucos, acaba por “colocar cada sexo/indivíduo no seu devido lugar”. Meninas são educadas para serem passivas, submissas, maternais, delicadas, e meninos para serem viris, fortes, dominantes, um sobrepondo o outro.

Ainda, ao disponibilizarmos e incentivarmos o uso das bonecas só para as meninas estamos contribuindo para a perpetuação dessas relações hierarquizadas e dos estereótipos de gênero. Em um mundo com tanta diversidade, e aqui não estou falando apenas de orientações sexuais, há necessariamente uma diversidade de identidades: mulheres que não querem ser mães, outras que se identificam com a área das exatas, outras que não são vaidosas, nem meigas, que priorizam o trabalho e nem a família; da mesma forma como homens que são vaidosos, sensíveis, os que querem casar, que gostam de cuidar das/os filhas/os, etc. É incompreensível e injustificável o estímulo da prática enviesada de se estereotipar o brincar de boneca como sendo algo exclusivo de meninas, pois além de limitar o processo de aprendizado das crianças, acaba por incentivar e perpetuar uma cultura de preconceitos e de suplantação das individualidades.

Relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude (Daniela FINCO, 2003, p.100)

Muitos pais e mães não incentivam seus filhos (sexo masculino) a brinca-

rem de boneca ou de casinha por terem medo de que se tornem homossexuais. Mas pensar que determinados objetos influenciarão a sexualidade das crianças é um olhar muito simplista sobre a questão. O ato de brincar é fundamental na infância, é a principal forma de aprendizagem e de compreensão do mundo para as crianças pequenas, além de proporcionar prazer e permitir várias maneiras de expressão. A neurologista e pesquisadora Lise Eliot (2013) afirma que:

Existe uma razão muito simples para os pais hesitarem em promover o brincar não tradicional: o medo. As mães poderiam se preocupar: “Meu filho já é tão apegado a mim. Se eu deixar brincar com bonecas e com meus sapatos de salto, será que isso não afetará sua masculinidade? Isso não o tornará gay?” A resposta é não. Deixando de lado a questão de alguns pensarem que a homossexualidade é errada, a maioria das evidências nos mostra que a orientação sexual de uma criança não é algo que os pais possam controlar, mesmo que quisessem (Lise ELIOT, 2013, p.135).

O professor Anderson Ferrari (2015) fez uma palestra sobre relações de gênero e sexualidade numa escola e numa oportunidade citou um caso de uma professora que apontou um de seus alunos como sendo homossexual com base no fato de que na hora do recreio ele não queria brincar com os meninos, só com as meninas (ou então com ela, a professora), além de não gostar muito de brincar de bola. Ferrari, então, interpela a professora da seguinte forma: “Mas onde está a homossexualidade? Nele, ou em você?” e explica:

Percebam que ela (a homossexualidade) está na professora e não no menino. Calma com essa classificação, calma com essa pressa. A criança está se descobrindo; nós estamos constantemente construindo nossas identidades. Há uma necessidade de rotular as crianças desde muito cedo (informação verbal)<sup>3</sup>.

As crianças não têm desejo sexual e nem uma orientação sexual definida, mesmo porque elas não têm relações sexuais, considerando estas não como somente sendo o simples ato de intercurso sexual. Logo, devemos nos despir desse olhar adultocêntrico quando estamos lidando com as crianças. Nessa mesma linha, em pesquisa de mestrado pude perceber que:

O controle e a vigília sobre os corpos e a sexualidade das crianças ainda são muito fortes nas escolas, não proporcionando uma verdadeira liberdade de expressão para esses sujeitos. Há uma pressão para manter as identidades hegemonicamente construídas, de forma que as crianças sejam submetidas diariamente ao exacerbamento do poder das

<sup>3</sup> Palestra do professor Anderson Ferrari, transmitida ao vivo em 23 de set de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tPvEfq1ljY>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

pessoas adultas que fazem uso dele para realizarem a conformação das crianças ao ideal estereotipado da sociedade (Lorena AGUIAR, 2016).

Proibir, inibir ou evitar que as crianças brinquem com determinados brinquedos ou brincadeiras são atitudes perversas de repressão contra a criança e apenas concorrem com o intuito de reafirmar crenças que as/os adultas/os têm sobre o que é certo e errado, normal e anormal. A questão de brincar de bonecas, por exemplo, segundo Eliot (2013) é uma atividade muito saudável para meninas e meninos.

Os pais de meninos devem prestar atenção, porque brincar com bonecas ou cuidar de bebês trazem muitos ganhos. Brincar de boneca e encenar os papéis de pai e mãe reforça habilidades sociais e emocionais: cuidar de outras pessoas, levar em conta suas necessidades e atendê-las, bem como perceber o que elas estão sentindo (ELIOT, 2013, p. 155).

O documento “*Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica*” coloca que um dos propósitos dos meninos brincarem de boneca é que, tal como as meninas, “durante as brincadeiras, especialmente com bonecas, as crianças expressam seus conhecimentos sobre os cuidados pessoais: tomar banho, pentear o cabelo, vestir-se, trocar fraldas” (BRASIL, 2012, p. 39).

Anteriormente ao citado manual, a pesquisadora e professora Daniela Auad já havia publicado um estudo sugerindo algumas práticas educativas que corroboram a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, sendo que dentre elas há: “Incentivar, igualmente, meninos e meninas a brincar de boneca, cozinhar, fazer marcenaria, costura e todo tipo de trabalho manual” (2006, p. 83). Percebemos, então, que há indícios de que brincar de boneca contribui para o desenvolvimento das crianças independente do seu sexo.

Há pais e mães e educadoras/es que argumentam que essa distinção dos brinquedos para meninas e brinquedos para meninos é uma escolha das crianças ou tendência de cada sexo. Contudo, esse argumento também não é válido, uma vez que contraria pesquisa realizada pela doutora Melissa Hines (2009) da Universidade de Cambridge, onde 120 bebês de até 2 anos de idade, distribuídos na mesma quantidade de meninos e meninas, mostraram ter preferência iguais por bonecas, cores e objetos circulares; somente a partir dos dois anos os meninos passam a demonstrar preferência por carrinhos. O estudo concluiu, então, que o gosto por brinquedos é adquirido socialmente, não é algo inato nas crianças. De acordo com Kishimoto e Ono (2008, p. 210) “os pais que constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas” e, ao longo dos anos, as mães e pais vão reforçando as atitudes desejáveis e indesejáveis segundo a opinião delas/es. Como coloca Eliot (2013):

[...] os pais respondem mais positivamente quando a criança escolhe um brinquedo adequado ao seu gênero, por

exemplo, quando o menino pega um martelo e a menina empurra um carrinho de compras. E é mais provável que fiquem arrepiados quando a criança brinca com o tipo “erado” de brinquedo – o menino abraça uma boneca ou a menina brande uma espada. Os pais (homens) reagem mais fortemente que as mães, especialmente quando veem o filho em alguma brincadeira tipicamente feminina (ELIOT, 2013, p.134).

Durante todo o processo de pesquisa e escrita de dissertação com tema correlato, pude averiguar que as crianças estão muito abertas às novas formas de relacionar com outras crianças e com o mundo. Elas escutam o que as professoras/es e adultas/os dizem, questionam, problematizam e ainda contribuem para extinguir a desigualdade de gênero. Algumas pesquisas das autoras Danielle Carvalho (2009) e Daniela Finco (2004) já haviam demonstrado que as próprias crianças procuram transgredir os estereótipos de gênero e reinventam suas brincadeiras nessa direção; elas não se apropriam dos elementos culturais de forma passiva.

A brincadeira é o trabalho da criança e, assim como não deveríamos separar profissões de homens e profissões de mulheres, também não deveríamos separar os brinquedos e as brincadeiras segundo o sexo. Afinal, quem denomina se algo é para menina ou menino, mulher ou homem, são as/os adultas/os e, geralmente, desconsiderando a opinião das crianças.

## Considerações Finais

Os brinquedos que apresentamos para as crianças foram/são estruturados a partir de uma cultura e estão carregados de significados. São produtos prontos e que contribuirão para que as crianças se apropriem dessa cultura. Os brinquedos também servem como recurso para elas se inserirem em um universo de fantasias onde elas entram em contato com suas subjetividades e expressam seus sentimentos, sejam de angústia, medo ou anseio.

Entretanto, não basta apenas oferecer ao menino uma boneca e à menina um carrinho ou um super-herói, é preciso insistir, estimular, demonstrar o quanto é legal e divertido brincar com aqueles brinquedos, embora elas, as crianças, não tenham familiaridade. A livre escolha dos brinquedos será o produto final desse processo, permitindo então que as crianças vivenciem de forma ativa os seus conflitos pessoais que de outra forma não serão passíveis de serem expressados, assim como não deixem de brincar devido a preconceitos de gênero. Ressalto que esse estímulo às brincadeiras naturalizadas como femininas ou masculinas deve acontecer de forma gradual, de forma que as crianças compreendam a proposta de rompimento de estereótipos de gênero. É muito importante que todas as atividades, brincadeiras e ações que são apresentadas para as crianças façam sentido para elas, caso contrário os estereótipos/preconceitos de gênero muitas das vezes não serão desconstruídos.

Resta evidente profícuo campo de estudo, no qual busca se inserir este artigo, direcionado à ampliação dos conhecimentos acerca do universo de fenômenos re-

ferentes ao campo da educação infantil, especialmente no que diz respeito à temática dos brinquedos estereotipados segundo o sexo, seu atual tratamento dentre as instituições (família e escola) e qual a desejável trajetória a ser percorrida para a consecução de uma sociedade fundada em preceitos de igualdade e de democracia de gênero.

### Referências Bibliográficas

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1981. p.279

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de orientação pedagógica*. 2012. Disponível em: <[http://www.telemacoborba.pr.gov.br/arquivo\\_concurso\\_2015/brinq\\_e\\_brinc\\_MEC.pdf](http://www.telemacoborba.pr.gov.br/arquivo_concurso_2015/brinq_e_brinc_MEC.pdf)>. Acesso em: 11 set 2015.

CARVALHAR, Danielle. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: A produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAVALLINI, Marta. Setor de brinquedos traz os lançamentos para 2016: Os fabricantes apostam na tecnologia e na tradição. *G1*, São Paulo, 2016, p.1.

DRUMOND, Viviane. É de menina ou de menino? Gênero e Sexualidade na Formação da professora de Educação Infantil. In: *Anais – Fazendo Gênero 9*. 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278281542\\_ARQUIVO\\_artigo-Viviane.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278281542_ARQUIVO_artigo-Viviane.pdf)>. Acesso em: 05 mai 2015.

ELIOT, Lise. *Cérebro azul ou rosa*. O impacto das diferenças de gênero na educação – Porto Alegre: Penso, 2013.

FINCO, Daniela. *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil*. Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, nº 42, 2003, pp.89-102.

\_\_\_\_\_. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher*:



relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia G. de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo, Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero* / Daniela Finco; orientação Cláudia P. Vianna. São Paulo: [s.n.], 2010.

Hines, Melissa. Play and gender. In *The Child: An Encyclopedic Companion*. R.A. Shweder, T.R. Bidell, A.C. Dailey, S.D. Dixon, P.J. Miller, & J. Modell (eds.) University of Chicago Press, Chicago, in press, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PME – Pesquisa Mensal de Emprego*, 2010. [online] Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/Mulher\\_Mercado\\_Trabalho\\_Perg\\_Resp.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf)> Acesso em: 20 jul 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições* [online]. 2008, vol.19, n.3, pp. 209-223. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>>. Acesso em: 03 ago 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 20 jul 2016.

LEITE, Maria Isabel F. P. *Brincadeira de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo*. Cadernos Cedes, ano XXII, n° 56, Abril de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10865.pdf>> Acesso em: 10 ago 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n° 6, pp. 1992, pp. 53-67.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pró-Posições. v.19, n.2, maio-ago, 2008.

MEFANO, Lúcia. *O Design de Brinquedos no Brasil: Uma arqueologia do projeto e suas origens*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Artes e Design, Rio de Janeiro, 2005.

# FUTEBOL E HOMOSSEXUALIDADE: ANÁLISE DAS BARREIRAS HOMOFÓBICAS PRESENTES NO ÂMBITO FUTEBOLÍSTICO<sup>1</sup>

Anderson de Sousa Ferreira<sup>2</sup>  
Luis Guilherme Tavares Santos<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como escopo desenvolver uma análise da problemática dos atos de natureza homofóbica no âmbito futebolístico. Para tanto, é demonstrada a construção histórica da natureza do futebol que desta maneira é tomada como um reflexo do contexto social em que é realizado, havendo uma alocação de valores próprios da sociedade como organismo construído para a estrutura futebolística. Deste modo, apresenta-se o eco da homofobia dentro do campo relativo ao futebol, haja vista que há uma edificação de um perfil heteronormativo, em que os indivíduos que não preenchem um determinado “perfil” são alvos de preconceito, tolhendo sua expressão. Os exemplos fáticos expõem o panorama das implicações prejudiciais no tocante à carga de homofobia na prática do referido esporte, sendo demandado ao processo de desconstrução da barreira erigida axiologicamente como reflexo machista uma proposta que não se limite ao âmbito legal e abstrato, mas que efetivamente possibilite que os avanços adquiridos não permaneçam alheios ao antro esportivo.

**Palavras-chave:** Futebol – Homofobia – Homossexualidade – Preconceito

**ABSTRACT:** This project has the aim to develop an analysis of the acts of homophobic nature within soccer. For this purpose, the historical construction of the nature of soccer in this way is taken as a reflection of the social context where it is performed, with an allocation of own values of society as a body built for soccer structure. Thus, we present the echo of homophobia within the football field, considering that there is a building of a heteronormative profile, in which individuals who do not “fills” a certain “profile” are targets of prejudice, hindering and wiping out their right of expression. Some factual examples expose the panorama of the implications with regard to homophobia load in the practice of that sport, raising an axiologically barrier deconstruction process reflected on the sexism proposal that is not limited to the legal and abstract level, but that effectively enables that advances acquired do not remain ungracious on the sports area.

**Keywords:** Soccer - Homophobia - Homosexuality - Prejudice

<sup>1</sup> Artigo produzido como requisito final para conclusão da disciplina de Direitos Humanos da Universidade Federal do Piauí, ministrada pela Prof. M. <sup>a</sup> Andreia Marreiro Barbosa.

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Direito da Universidade Federal do Piauí - UFPI

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Direito da Universidade Federal do Piauí - UFPI

## Considerações Iniciais

O estudo da sociedade como organismo implica uma percepção dos elementos que a compõem, de modo a apreender de maneira satisfatória sua natureza. Essa formação, pautada por determinados valores, acaba se refletindo nos diversos segmentos dentro dessa organização, sendo necessária a assimilação de que o que acontece em um campo específico busca uma justificação axiológica em premissas do próprio corpo social.

Dito isto, ao tematizar-se a análise do preconceito frente a um determinado grupo deve ser concebida uma abordagem que considere não somente a situação presente, mas também tome em relevância a perspectiva histórica que ocasionou essa disposição estrutural. O modelo tomado como hegemônico postar-se-á como um padrão a ser seguido, furtando do pleno reconhecimento social aqueles que apresentarem-se de forma alheia àquela convencionada historicamente, tornando estes um conjunto de grupos que sofrem de uma repressão simbólica.

Essa contraposição entre o convencionado e o contra hegemônico edifica-se como um dos pilares da uma organização social seletiva, característica que irá permear segmentos da sociedade de modo a fazer eco a um coro de repressão (BORRILLO, 2009). Ao aproximarmos o supracitado ao campo erigido como objeto de análise no presente artigo (Futebol) poderia ser percebido de modo mais explícito como essa repressão e seleção atua nos campos segmentários, contrapondo um determinado caractere socialmente construído (Heteronormatividade) aos indivíduos pertencentes a uma demarcada seara (Âmbito futebolístico).

Tendo em vista essa construção fortemente seletiva, percebe-se que o futebol apresentará uma barreira dirigida àqueles que não se comportam conforme um modelo masculinizado de atuação, uma *práxis* excludente que torna esses sujeitos alvos de um rejeição em diversos níveis, desde os profissionais responsáveis pela seleção de jogadores quanto por parte dos grupos que acompanham o esporte, compondo a torcida de determinado clube ou seleção (BORRILLO, 2009). Estes últimos podem ser tomados como um reflexo explícito da reverberação de valores, nem sempre positivos, da sociedade dentro do âmbito do futebol.

Não obstante, a inserção dentro do campo futebolístico é somente um dos obstáculos atinentes a esse âmbito para os indivíduos homossexuais, pois no intuito de adentrar esse campo eles acabam tendo que suprimir sua identidade, o que abstrai sua autonomia de manifestação, tendo em vista as prejudiciais consequências de se declarar alheio ao perfil historicamente estabelecido. Essa repetição viciosa que o campo futebolístico faz de certos preconceitos – no presente caso, a homofobia – imputa duas implicações para os sujeitos não condizentes com o modelo heteronormativo e viril: a inacessibilidade e a repressão.

A percepção desses nexos de causa e consequência no tocante a valores e repressões sociais traz consigo a necessidade de que a análise supere o caráter estritamente teórico para possibilitar uma minuciosa exposição dos reverses vivenciados por estes indivíduos, que são postos em um digladio entre seu desenvolvimento profissional, e a liberdade de exercer plenamente sua sexualidade. Buscando responder de maneira

satisfatória a tematização aqui suscitada, o presente trabalho parte de uma análise que utiliza-se de incursão histórica e pesquisa bibliográfica para explicitar as bases teóricas e a formação histórica dessa relação da homossexualidade com o futebol; e para furta-se a uma limitação ao campo teórico é trazido à seara de análise o caso do ex-jogador Justin Fashanu - um dos únicos a tornar pública sua sexualidade – para abordar no aspecto fático as implicações homofóbicas no campo futebolístico.

## 1. Futebol e a natureza heteronormativa: uma história de discriminação

Como supracitado, o presente estudo se presta, sobretudo, à consecução de uma metodologia que forneça uma compreensão histórica do processo de incorporação do futebol como prática que reflete massivamente o âmbito social, porquanto que tal averiguação servirá para evidenciar o seu caráter heteronormativo, e, portanto, discriminatório, veementemente presente ainda na atualidade. Destarte, se torna aqui de importantíssima valia a percepção do contexto social em que estava inserido o futebol no momento de sua gênese, assim como em sua evolução, para o fomento de tal percepção.

Surgido, tal qual concebemos hoje, na segunda metade do séc. XIX, em Londres, o referido esporte na verdade se destinava a uma recreação dos membros da classe fidalga inglesa. Se constituía assim como uma atividade lúdica em que homens, brancos e de notável nobreza, a praticavam sempre revestidos de seu próprio caráter viril e masculino, o qual era tão somente uma simples assimilação dos valores predominantes na sociedade daquela época<sup>4</sup>.

No Brasil, a prática foi oriunda da instauração realizada por Charles Miller, que após anos de viagem à Inglaterra, volta ao Brasil com o esporte literalmente em mãos. Verifica-se, por conseguinte, que na prática futebolística em terras brasileiras, em seus primeiros anos, se configurava um elitismo que remanesca a forma inglesa de se jogar futebol. Desta forma, tanto “negros, como brancos pobres, mestiços e mulheres eram proibidos de o praticá-lo” (MOSCA, 2006, p. 56).

Um olhar mais atento perceberá como essa restrição em verdade já acontecia nos mais variados setores da vida social comum, tanto no Brasil, como na Inglaterra. É, portanto, de uma evidência não dúbia salientar que o futebol, em suas raízes, concebia-se sobretudo comouma amálgama dos valores dispostos no imaginário social. O jogo não estava isento das perspectivas sociais predominantes. Como diz Mosca (2006):

[...] em seu processo embrionário, o futebol já sofria, nas suas regras e organização, a influência de objetivos políticos, militares e econômicos, entre outros. Observa-se também, já neste processo embrionário, um conjunto de intensos significados culturais associados a este esporte. (p. 54).

<sup>4</sup> É mister atentar que se está considerando a sociedade *latu sensu*, pois é sabido que naquele período a difusão de valores machistas era firmada integralmente em praticamente todas as culturas do mundo ocidental, devido principalmente à tradição cristã, germe da submissão feminina e enaltecimento masculino.

Isso demonstra a indubitável correlação histórica do futebol com os desejos, anseios e os costumes sociais estabelecidos. Vê-se a transportação, para dentro do campo, de todas as nuances e vicissitudes socioculturais. Como afirma Guedes (2010/2011, p. 3), “a apropriação do futebol é, sempre e em todos os casos, peculiar, permitindo que incorpore simbolicamente as contingências históricas e as especificidades da cultura que o abriga”.

Por tais fixações, torna-se propício reiterar que os referidos aspectos culturais revelados na aferição fática da prática futebolística, desde seus primórdios, estiveram estritamente ligados à disposição social determinante de um padrão sexual fortemente masculino. Isto é austeramente percebido no próprio trato social e médico que recebiam os indivíduos homossexuais, tanto em conjuntura nacional, como internacional, nas primeiras linhas de estudos relacionadas à questão. É como averiguam Peter Fry e Edward McRae:

[...] podemos perceber que a medicina atuava e continua a agir politicamente no que diz respeito à homossexualidade. A partir do século XIX, ao tachar os homossexuais de doentes, ela justificou sua ‘cura’, sua ‘conversão’ em heterossexuais. Desta maneira, a medicina exerceu um forte controle social contra a homossexualidade e em favor da heterossexualidade. Mais tarde, perante as críticas oriundas do movimento homossexual, ela soube se preservar e, usando as mesmas noções de saúde e doença, introduziu a noção do ‘homossexual sadio’. (FRY; McRAE, 1985, p. 77).

Desta maneira, é oportuno a inferência de que, no contexto brasileiro imediatamente ulterior a implantação do futebol, aos homossexuais nem se cogitava uma possível inserção para dentro do esporte, porquanto que ainda naquela época a homossexualidade era considerada um tabu irreflexivo, além de uma patologia biológica; o “homossexualismo”. Ademais, observa-se que mesmo com o decorrer da evolução a qual o futebol passaria, em paralelo à mudança da abordagem médica tocante ao homossexual, no prosseguimento do séc. XX, tal édito social não se dissolveu. Assim, como observa o Doutor em História Social Fábio Franzini:

[...] como esse espaço não é apenas esportivo, mas também sociocultural, os valores nele embutidos e dele derivados estabelecem limites que, embora nem sempre tão claros, devem ser observados para a perfeita manutenção da ‘ordem’, ou da ‘lógica’, que se atribui ao jogo e que nele se espera ver confirmada. (FRANZINI, 2005, p. 2).

Deste modo, se torna apropriado formular outrossim a histórica construção socialmente vigorada da discriminação e preconceito contra os homossexuais no âmbito futebolístico, ao passo que o aludido padrão heteronormativo não permitia a assimilação de indivíduos “desviantes”. Por tal revés, percebe-se por exemplo que qualquer ação, no próprio jogo ou nas relações que se estabeleciam sobre, era consi-

derada “afeminada” ou “marica”, o que levava muitas vezes a um suntuoso rechaço, em que”avirilidade virtuosa do esporte era frequentemente ressaltada pela sentença ‘futebol é coisa para macho’ (ou, em uma versão pouco menos rude, ‘coisa para homem’), bem como em tiradas jocosas reveladoras de vivo preconceito” (FRANZINI, 2005, p.2).

De forma a se verificar brevemente isso, é assaz contundente a citação de um acontecimento ocorrido em 1991, no Reino Unido. Na ocasião, um grupo de amigos gays, que praticavam futebol em times héteros, decidiram, após muitas situações de hostilidade em decorrência do preconceito e da discriminação, juntar-se e montar um time que os unisse pela paixão ao esporte e pela sua orientação sexual. Assim, surgiu o *Stonewall Football Club*, o primeiro time de futebol gay do mundo. No entanto, a sociedade em geral não recebeu bem a proposta, porquanto que em muitas circunstâncias se constituíram atos homofóbicos dirigidos aos jogadores, principalmente quando os jogos eram realizados contra equipes heterossexuais (REIS, 2016).

Por este exemplo, observa-se como a homofobia, no decorrer do percurso evolutivo que sofreu o futebol desde sua geração, foi de fato denotada como uma reação “natural” a qualquer tentativa de abertura, dentro de tal esporte, a uma possível inclusão de indivíduos homossexuais, porquanto que estes não perfaziam o padrão masculino estabelecido socialmente. Dessa forma, em conclusão ao retrospecto versado, verifica-se que, de maneira assente, o futebol surgiu atrelado à reprodução de um padrão físico *standard*, o qual, constituindo-se pela figura do genuíno “homem viril”, do “macho”, acabou por corroborar em seu espectro os moldes canonizados por uma sociedade notadamente machista, falocêntrica e homofóbica.

## 2. A mazela da homofobia no futebol e o caso de Justin Fashanu

A partir dessa clarividente incursão histórica tocante ao elo estabelecido entre o futebol e a homossexualidade, é possível doravante incitar a questão chave a qual se estabeleceu como objeto precípua desta análise. Se mostra aqui, portanto, como pauta imprescindível uma pequena explanação acerca do conceito de homofobia, a qual não somente já foi, como visto, prática reiterada no cotidiano social, como ainda o é hodiernamente, não obstante os avanços da conscientização e das políticas públicas a respeito.

Daniel Borrilho (2009), irá dizer que “assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, [a homofobia] é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal”. Este outro anômalo na verdade se configura, sob tal perspectiva homofóbica, como um estranho ao paradigma dualista historicamente forjado sobre a ideia de homem e mulher. O termo “homo” sexual, implicando referência a uma atração físico/afetiva por outro “sexualmente” semelhante, se apresenta, portanto, aliado à ideia de uma posição sociocultural ignóbil, e outrossim infensa à “natureza” biológica dos indivíduos, causando não raramente sentimentos de repulsa e nojo

É com base nesta categorização social que as práticas cotidianas de hostilização aos homossexuais irão se constituir. Atitudes como um olhar estranho, um afastamento

deliberado, ou mesmo a agressão física, aliadas ao proferimento de expressões jocosas como “veado” e “bicha”, mostram-se como os mais notáveis e explícitos exemplos. No entanto, tal hostilização pode “se firmar de maneira sutil e até imperceptível” porquanto que “essa expressão da violência chamada simbólica compreende a agressão verbal, moral e toda forma velada e não física produtora de lugares minoritários e reprodutores da lógica dominação-exploração [...]” (ALMEIDA; SOARES, 2012). .

No futebol, muito pelo já referido grau de reflexibilidade social o qual se constitui o desporto, os atos homofóbicos e discriminatórios se fazem presentes até mais do que em muitas ocasiões extracampo. E as formas manifestantes se processam precipuamente quando se quer exprimir a inferiorização de um jogador ou time diante de uma jogada malfeita, de um gol ou mesmo um jogo perdido, porquanto que há arraigada a ideia de que “um grupo é mais ‘macho’ que o grupo do ‘outro’ caso o primeiro time tenha vencido” (FREITAS, 2002, p. 2).

É assaz incisiva, com efeito, a constatação de que as maiores práticas homofóbicas no âmbito futebolístico se manifestam nas torcidas. E isto por dois motivos. Primeiro porque é a torcida que leva consigo as nuances e elementos sociais constituídos fora do campo, os quais, como já aludido, constituem o paradigma social preponderante. O segundo, decorrente do primeiro, é a observação de que tais elementos não apenas configuram a forma de torcer, como são base das ações reveladas nas atitudes e expressões públicas do torcedor.

Um exemplo disso, e que se mostra como uma das formas de expressão “contemporâneas” de homofobia praticada pelas torcidas, é o caso do grito de “bicha” aos goleiros de times adversários. No momento da execução do tiro de meta pelo goleiro, a torcida contrária, em coro, verbaliza um lacônico “ôôô”, seguido por um pomposo brado de “bicha”, assim que o jogador toca na bola. A prática, que teria sido oriunda em uma partida entre Corinthians e o time mexicano Cruz Azul, e “adaptada” no Brasil, faz corroborar funestamente, portanto, toda conjuntura homofóbica a qual aqui está sendo versada.

Outro recorte da explicitação da homofobia pode ser relacionado a uma condição apresentado na parte inicial do trabalho, a repressão a indivíduos homossexuais ou até mesmo que aparentem assim ser. Exemplos consagrados como o do jogador Emerson Sheik que acabou deixando o Corinthians – clube pelo qual havia sido multicampeão – após postar em rede social uma foto dando um beijo em um amigo. A repressão imediata da própria torcida levou a uma rescisão de contrato, deixando claro que a homofobia torna secundários aspectos atinentes ao próprio esporte em si.

Essa exposição de lides fáticas engrandece a possibilidade de percepção de como essa homofobia reverbera fortemente no campo futebolístico, bloqueando e reprimindo aqueles que não representem o perfil heteronormativamente formado. O caso que suscita uma mais profunda análise é o de Justin Fashanu, jogador de futebol inglês, e um dos pioneiros entre os jogadores/ex-jogadores a se declarar homossexual publicamente.

Justin Fashanu ganhou visibilidade no futebol profissional durante a década de 80, ao surgir no *Norwich City*, atraindo os olhares dos aficionados pelo futebol inglês. Esse destaque inicial na sua carreira lhe rendeu transferências extremamente



lucrativas, tornando-o uma pessoa de destaque dentro do cenário futebolístico inglês. Contudo, iniciaram-se, concomitantemente ao desenvolvimento de seu futebol, rumores quanto à sexualidade do jogador, inclusive trazendo denúncias que expunham o jogador como sendo homossexual.

A repressão fora imediata, apesar de não ser um fato confirmado, o que ocorreu simultaneamente a um declínio da sua trajetória futebolística, mesmo após passagem por clubes tradicionais. Após sua aposentadoria, mais especificamente em 1990, Justin Fashanu decide levar à televisão uma declaração em que afirmava de modo direto que era homossexual. A repercussão foi estrondosa, levando até a familiares o coagirem a desistir de expor a sua sexualidade. Em 1998, devido a torrente de repressões e de não aceitação da sua homossexualidade – devido ao vínculo que ele estabelecera com o futebol – Justin acaba por tirar a própria vida, dentro e fora das quatro linhas.

Pode-se inferir que o caso em epígrafe é uma exemplificação clara do modo como se responde à condição de homossexualidade no âmbito futebolístico, sendo essa corrente repressiva advindo dos funcionários internos do futebol, dos responsáveis por seleção dos jogadores, por companheiros de clube e pôr fim do grupo de torcedores que se intitula como a organização máster dos aficionados pelo clube ou seleção, a torcida. Dito isto, a violência simbólica e física propaga uma disseminação de um ódio que além das problemáticas tocante à sociedade retira do esporte o seu escopo fundamental, o lazer em uma plenitude de sujeitos e inter-relações, em que o coro após o gol emudeça àqueles que depreciam os adversários de modo homofóbico.

## Considerações Finais

É por demais importante a percepção integral de todos os elementos de um determinado espectro social que, contendo em si a práxis macrosocial difusa nas relações entre os sujeitos, se apresenta como plano material do conjunto de ideologias e pensamentos outrossim disseminados. E o futebol, enquanto amostra desse espectro, transcende o aspecto do entretenimento, portando-se assim como uma caixa de ressonância dos moldes e éditos sociais.

Portanto, perceber o futebol como reflexo do corpo social demanda um olhar sob os aspectos positivos e negativos advindos dessa relação, com destaque para a reprodução de preconceitos. Este eco solidifica as barreiras historicamente construídas, e impede o desenvolvimento de uma postura esportiva voltada a abarcar o caráter plural das demandas sociais de grupos alheios ao perfil preestabelecido de sujeito, homem, viril, másculo e heterossexual.

Desta forma, intentou-se com a presente análise a colocação do futebol como o campo não apenas da bola, mas também do jogo histórico em que se objetiva o reconhecimento humano dos indivíduos independentes de seu sexo e orientação sexual. O combate ao aparato ideológico heteronormativo que paira sobre o imaginário esportivo tem como principais atores os movimentos sociais de combate a homofobia, tendo em vista que estes prezam pela desconstrução dessa estrutura que erige barreiras seletivas e mecanismos excludentes:

“A homofobia (velada ou explícita no discurso das instituições) é o ‘remédio’ contra a existência dos homossexuais no esporte. A homofobia não só é uma forma de resistência contra a invasão da subcultura gay no esporte, como funciona como elemento mantenedor da Masculinidade.” (ANDERSON, 2005)

Os supracitados movimentos buscam, como expresso pelas graduais metamorfoses no contexto recente, ampliar a gama de reflexão social da natureza futebolística, que a natureza inclusiva seja incorporada pelo futebol, de modo a acompanhar os avanços contemporâneos quanto a questão da sexualidade no esporte. Tomado o perfil heteronormativo do sujeito do futebol como fruto de um percurso histórico, sua transformação deve ser possível a partir do desenvolvimento não excludente da realidade social, e tendo em vista que o futebol é uma segmentação da sociedade, a mudança de valores rumo a um projeto social mais inclusivo tem de ocorrer em ambas as esferas, tanto na perspectiva macro – sociedade – quanto na perspectiva micro – campo futebolístico.

E se o panorama hodierno se mostra ainda distante de uma conjuntura avessa à homofobia, o coro entoado pelos movimentos sociais passa a buscar eco no aparato da sociedade, evitando que a paixão seja relegada a um segundo plano, defendendo que indivíduos de situação símile à de Justin Fashanu encontrem no esporte mais um antro de lazer, união e sobretudo liberdade, para serem quem são independentemente de quem a sociedade espera que eles sejam.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Marco Bettine; SOARES, Alessandro da Silva. O futebol no banco dos réus: caso da homofobia. Revista **Ensaio**. v. 18, n. 01, p. 301-321. Porto Alegre: 2012.

ANDERSON, Eric. **In the Game: gay athletes and the cult of masculinity**. New York: State University of New York Press, 2005. p. 208.

BORRILHO, Daniel. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.

FRANZINI, Fábio. Futebol é “coisa para macho”? In. **Revista Brasileira de História**. Vol. 25, nº 50. São Paulo: 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882005000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882005000200012)>. Acesso em: 27 jul. 2016.

FREITAS, Marcel. Do amor grego à paixão nacional... In: **Buenos Aires**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd55/paixao.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

FRY, Peter; McRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985. Disponível em: <<http://www.giesp.ffch.ufba.br/Textos%20Edward%20Digitalizados/4.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

GUEDES, Simoni Lahud. Discursos autorizados e discursos rebeldes no futebol brasileiro. **Esporte e Sociedade**. Rio de Janeiro, n.16, 2010/2011.

MOSCA, Hugo; Motta Bacêllo. **Fatores Institucionais e Organizacionais que Afetam a Profissionalização...** Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006. pp. 53-74. Disponível em: <[Http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9440/9440\\_5.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9440/9440_5.PDF)>. Acesso em: 19 jul. 2016.

REIS, Rafael. Alvo de preconceito sexual, jogador criou time gay de futebol e virou ícone. **In. Geledés**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/alvo-de-preconceito-sexual-jogador-criou-time-gay-de-futebol-e-virou-icone/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

# DO CHEIRO QUE NOS DIVIDE: NOTAS SOBRE CORPOS, HIERARQUIAS E DESODORANTES

Florencia Lorenzo<sup>1</sup>

**RESUMO:** O seguinte trabalho busca situar-se dentro da discussão sobre corporalidades e abordar em que medida as produções discursivo-materiais sobre cheiros atravessam corpos diversos. Busco aqui, a partir da análise de desodorantes e outros produtos perfumados, discorrer sobre o cheiro como categoria de análise de questões que envolvem sexo, gênero e orientação sexual. Dessa forma, procura-se aqui realizar um duplo exercício, que consiste em pensar as dinâmicas culturais que tangem cheiros no contexto da modernidade ocidental e de que forma estas são atravessadas por questões que concernem desigualdades de gênero.

**Palavras-chave:** Corpos; Cheiros; Desodorantes; Gêneros; Sexualidades

**RESUMÉN:** El presente trabajo busca situar-se en la discusión sobre corporalidades y en que medida las producciones discursivo-materiales sobre olores atraviesan a los distintos cuerpos. Intento aquí, a partir de un análisis de desodorantes y otros productos perfumados, pensar el olor como categoría de análisis en cuestiones que involucran sexo, género y orientación sexual. De esta manera, trata-se aquí de realizar-se un duplo ejercicio, que consiste en pensar las dinámicas culturales que perpasan los olores en el contexto de la modernidad occidental y de que forma estas son atravesadas por cuestiones acerca de las desigualdades de género.

**Palabras claves:** Cuerpos; Olores; Desodorantes; Género; Sexualidades

## Introdução

O seguinte trabalho procura pensar corpos, gêneros e sexualidades a partir da compreensão das dinâmicas culturais que tangem cheiros dentro da sociedade moderna ocidental. A análise foi realizada a partir de desodorantes e outros produtos perfumados. Buscamos contribuir para a compreensão dos cheiros como realidades materiais-discursivas, que atravessam, se apoiam e reificam as desigualdades e as hierarquias de gênero.

Ressaltamos aqui que ao analisar um discurso, no caso aquele contido nas estratégias de venda de produtos perfumados, não o pensamos em contraposição a uma materialidade exterior e anterior- acreditamos, a partir de Alaimo e Heckman (2008), que é preciso retomar a dimensão material dos corpos, sem por isso cair em um essencialismo. Os cheiros, bons ou ruins, provocam sensações físicas, como asco, a vergonha, a repulsa ou o prazer, sensações estas irredutíveis a sua expressão lingüís-

<sup>1</sup> Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais. Email: [flopi.lor@gmail.com](mailto:flopi.lor@gmail.com)

tica. Essas sensações, no entanto, podem e devem ser pensadas sempre em relação aos discursos nos quais elas se situam. Assim, buscaremos contribuir para as discussões sobre o corpo a partir dos cheiros.

Historicamente, nas ciências sociais, o corpo tem se estabelecido como foco privilegiado de análise na obra de vários autores, situados em diversos campos. Dentre eles pode-se destacar Marcel Mauss, com seu célebre ensaio “As técnicas dos corpos”, e Pierre Bourdieu, como em seu texto “O Camponês e seu Corpo”, em que este explora a noção de *habitus*.

A noção de corpo situa-se em um lugar estratégico para repensar uma série de dicotomias que perpassam o pensamento moderno eurocêntrico, como macho/fêmea, humano/não-humano, orgânico/artificial e, principalmente, natureza e cultura, sendo um lugar onde as fronteiras entre estas dicotomias se confundem (HARAWAY, 2009). Dessa forma, discussões sobre o corpo têm se tornado centrais dentro do campo dos estudos de gênero – Laqueur (2001), Fausto-Sterling (2001), e Preciado (2014), para citar alguns autores que exploram o tema. Sob a abordagem destes, a noção de corpo tem sido desnaturalizada, historicizada e reescrita a partir de diversos lugares teóricos e políticos.

Apesar do vasto campo bibliográfico sobre o assunto, tem-se, no entanto, deixado de lado discussões acerca de certas dimensões do corpo enquanto realidade material-discursiva, dentre as quais as dinâmicas sociais dos cheiros. Ou, como precisa Danuta Fjellestad (2001, p. 641), “Escrito amplamente em discursos críticos recentes, o corpo tem sido marcado por gênero, classe e raça, mas se mantém, de forma estranha, um corpo inodoro” (Tradução nossa<sup>2</sup>).

## 1. Como pensar os cheiros?

Pensar o cheiro a partir de sua dimensão social não é, de fato, um exercício fácil. Em primeiro lugar, o vocabulário para tratar de aromas, fragrâncias e toda extensão de cheiros é escasso, ao menos em idiomas de raízes europeias, como apontam Howes et al. (1994). Assim, muitas vezes acabamos abordando-os através de associações. Se compararmos com o paladar, torna-se mais fácil a compreensão: quando falamos em gosto, quatro principais categorias vêm à mente de maneira rápida; amargo, azedo, doce e salgado.

Quando passamos aos cheiros, as imagens se tornam um pouco mais difusas. Dessa forma, cheiros são frequentemente descritos através de experiências ou metáforas (cheiro de...). Isso torna a descrição destes algo mais complexa, mas sem dúvida, muito interessante. Desse modo, o discurso para descrever aromas é permeado por uma série de aspectos da vida social, de relações de poder e até vínculos afetivos, passando por uma extensa gama de significados. Cheiros podem ser acionados dentro de rituais religiosos (como incensos), e utilizados para referir-se a uma pessoa estimada - o cheiro de casa de avós, por exemplo.

<sup>2</sup> No original: Written large in recent critical discourse, the body has been gendered, raced, and classed, but it remains a strangely *odorless* body.

Além de empecilhos lexicais, um segundo motivo que pode contribuir para a compreensão das razões pelas quais os cheiros se situam nas margens de análises do corpo é o processo de reavaliação dos sentidos, em detrimento da olfação, que tomou lugar nos séculos XVIII e XIX. Duas relevantes obras que tratam do tema são “*The Foul and The Fragrant: Odour and the French Social Imagination*” (Corbin, 1986) e “*Aroma: The Cultural History of Smell*” (Howes et al. 1994). Ambos buscam fazer um resgate histórico das conotações culturais atribuídas aos cheiros, em geral, e ao sentido de olfação, em particular.

*The Foul and the Fragrant* de Alan Corbin é uma das obras pioneiras na discussão sobre a história social dos cheiros. Nela, o autor busca traçar uma história da alteração do discurso sobre cheiro na França, sempre pensando em relação com o movimento de saúde pública que tomou lugar no séc. XVIII. Em suas extensas investigações, ele aponta como essas dinâmicas se instauraram dentro de um processo higienista:

Desinfestação, e portanto desodorização faziam parte de um plano utópico de esconder toda evidência de um tempo orgânico, de reprimir todo irrefutável e profético marcador da morte: excrementos, o produto da menstruação, a corrupção de carcaças e o mau odor dos cadáveres (Corbin, 1986, p. 90, Tradução nossa<sup>3</sup>)

No famoso romance de Patrick Süskind, *Perfume*, ao descrever Paris do século XVIII o autor afirma que a cidade teria um cheiro tão terrível que seria apenas concebível para o homem moderno. Dessa forma, Corbin indica como o contexto urbano europeu ocupou lugar central na configuração dessas novas relações que emergiam com respeito a cheiros - estas, pautadas em ideais de purificação, higienização e deodorização, e portanto de restrição de cheiros ruins (relacionados a insalubridade) às parcelas mais miseráveis das populações urbanas.

Em *Aroma*, Howes Classen e Sinnott realizam uma extensa pesquisa das conotações históricas que cheiros adquirem em sociedades distintas. Assim, a análise por eles realizada abrange também dinâmicas culturais que não se situam no contexto da sociedade ocidental moderna. Sobre o status inferior da olfação em relação a outros sentidos, e o momento cultural em que esta configuração se estabeleceu, os autores afirmam:

A desvalorização da olfação no ocidente contemporâneo é diretamente ligada à reavaliação dos sentidos que tomou lugar durante os séculos XVIII e XIX. Os filósofos e cientistas do período decidiram que, enquanto a visão era o sentido proeminente da razão e civilização, a olfação era o sentido

<sup>3</sup> No original: Disinfection-and therefore deodorization also formed part of a utopian plan to conceal the evidence of organic time, to repress all the irrefutable prophetic markers of death: excrement, the product of menstruation, the corruption of carcasses, and the stench of corpses.

Os autores apontam também que a visão foi crescentemente associada a traços de masculinidade a partir do iluminismo, na imagem de cientistas, políticos, exploradores, dentre outros, que descobriam e dominavam o mundo a partir de seu olhar criterioso. O sentido da olfação por outro lado, foi associado a intuição, a sentimentalidade, sensualidade, dentre outras características tipicamente feminilizadas.

O nojo, o asco, a repulsa e a vergonha são sensações corpóreas intensas, como já proposto, porém algumas análises indicam que estas se desenvolvem em um contexto cultural específico. Norbert Elias (1993), em seu livro “O Processo Civilizador”, afirma que os sentimentos de repulsa e vergonha surgem no contexto do século XVI, associados a mecanismos de distinção social.

Em seu livro, o autor mostra a partir de manuais de etiqueta e códigos de conduta o desenvolvimento do que ele chama de processo civilizador, entendido tanto como um processo de reconfiguração social como de construção de uma individualidade marcada pelo autocontrole. Nesse contexto, a repulsa, a vergonha e o nojo indicariam uma relação com um outro inferior e um medo de descenso em uma hierarquia social. Considerando como o asco e outras sensações físicas de repugnância estão profundamente relacionadas à experiência olfativa, podemos ressaltar que os marcadores de classe estão profundamente associados a este sentido. No entanto, na medida em que estão atreladas ao corpo, essas sensações são tidas como naturais.

Tomando em conta todos os pontos levantados, cabe aqui observar que, e isso é fundamental para a compreensão do exercício analítico que propomos, que “códigos de olfação podem e usualmente servem para dividir e oprimir seres humanos” (Howes et al. 1994: 5) e, dessa forma, não escapam a uma estrutura machista, binária, heterocissexista, classista e racista de dominação. Assim, odores ruins são frequentemente atribuídos a sujeitos oprimidos: a vagina e a menstruação fedem, os pobres fedem, os negros fedem. Porém, essa repulsa física, naturalizada e neutralizada politicamente, possui, como apontam esses autores que buscamos articular, uma relação intrínseca com dinâmicas sociais cujas relações de poder muitas vezes determinam aquilo que é visto como um cheiro bom ou ruim.

É em conformidade com essa lógica que, na sociedade capitalista, cheiros são produtos comercializados e atravessados pela lógica da mercantilização. Pois, afinal, como se vende um cheiro? Outrora era comum revistas nas quais as páginas possuíam a fragrância do produto anunciado; porém, essa estratégia é cada vez menos utilizada. Desodorantes e perfumes, além de outros produtos de higiene perfumados, não vendem somente fragrâncias, mas talvez principalmente a possibilidade de que o consumidor se aproxime ao ideal do corpo-homem ou do corpo-mulher. Em vários casos, os produtos sequer mencionam o cheiro. A seguir, apresentamos uma análise das estratégias discursivo-materiais empregadas na comercialização de desodorantes,

<sup>4</sup> No original: The devaluation of smell in the contemporary West is directly linked to the reevaluation of the senses which took place during the eighteenth and nineteenth centuries. The philosophers and scientists of that period decided that, while sight was the preeminent sense of reason and civilization, smell was the sense of madness and savagery.

com o fim de entender como estas são articuladas.

## 2. Os desodorantes e suas narrativas

Procuramos realizar nossa análise a partir dos seguintes materiais: i) propagandas de desodorantes; ii) vídeos comerciais de desodorantes, e; iii) descrições acerca dos produtos nos sites das marcas. A partir das descrições contidas nos sites das marcas Rexona, Dove e Nivea criamos o seguinte gráfico de intersecção para pensar como é definida a feminilidade e a masculinidade nas embalagens de desodorantes.



Figura 1. Gráfico de intersecção das descrições

Pode-se notar uma forte distância entre o padrão de feminilidade e masculinidade. Assim, cheiros são vinculados com emoções (mulheres alegres), atividades físicas (para quem entende de esforço físico), texturas (suave, delicada), separando corpos em homens e mulheres, acionando atividades e comportamentos tidos como masculinos ou femininos. Corpos-homens são sempre pensados como corpos ativos. Corpos-mulheres se situam muito dentro de uma feminilidade pautada na ideia da mulher como objeto sexual, que seduz, que é bela, alegre, em suma, a mulher do romance heteronormativo.

Outro dispositivo usado para diferenciar gêneros, quiçá uns dois mais fortes dentro das propagandas hoje em dia, são as cores dos produtos. O rosa e o azul, clássicos, são aqui substituídos por cores pasteis, claras e suaves para o gênero feminino, e fortes, escuras e densas para o gênero masculino. Dentre todos os produtos analisados, aqueles que apresentam embalagens mais neutras são os desodorantes sem perfume,



situando-se fora desta lógica binária.

As imagens e vídeos de propagandas são ainda mais incisivas em seu contraste. As imagens de desodorantes femininos são majoritariamente representadas por mulheres brancas, depiladas, com os braços alçados e um sorriso enorme (Ver figuras 2 e 3). As imagens de desodorantes masculinos, por sua vez se caracterizam principalmente pela presença de uma masculinidade exacerbada, braços fortes e músculos definidos. Em várias propagandas de desodorantes masculinos, aparecem mais corpos femininos que masculinos, os primeiros sempre em relação de sujeição com os segundos (Ver Figura 4). Dessa forma, a promessa de masculinidade contida nos desodorantes é, na maior parte das vezes, acompanhada da heterossexualidade, está apresentada de forma quase instintiva. Existe, portanto, nas propagandas uma analogia implícita entre desodorantes e feromônios sexuais: o macho que utiliza o desodorante atrai a fêmea.



Figura 2. Propaganda da Nivea



Figura 3. Propaganda da Rexona



Figura 4. Propaganda da Axe

No geral as campanhas publicitárias da marca Axe são as que mais impressionam por suas abordagens machistas. Um exemplo é o do vídeo de sabonete líquido masculino<sup>5</sup>, cuja propaganda propõem que o uso do sabonete de mulher, faz o homem pensar como uma mulher. As estratégias de marketing da empresa Axe, que produz somente desodorantes masculinos, são descritas da seguinte forma no site da Unilever:

Nossas propagandas e marketing premiados são igualmente audaciosos. Na Colômbia, por exemplo, uma Patrulha Axe feminina visita bares e clubes para revistar os homens e aplicar-lhes desodorante em spray. A marca também utiliza canais de mídia não convencionais. Aqui no Brasil, uma promoção levou 200 pessoas para Ilha de Jeremias, protagonista da campanha Axe, onde 400 garotas esperavam os sortudos

<sup>5</sup> Ver video, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KlbE8S3s3Ac>> Acesso em 29/10/2016

para se divertir durante um final de semana inteiro. *Atualmente Axe confere uma vantagem aos homens jovens no jogo da sedução em mais de 60 países.* (UNILEVER. Destaque meu)

Assim, os desodorantes não são apenas artefatos de asseio pessoal. A Axe confere *vantagem no jogo de sedução*, sedução esta, é claro, heteronormativa.

Desodorantes e perfumes são vendidos como tecnologias de normalização e disciplinarização da identidade sexual, dentro das noções binárias de feminilidade e masculinidade. Importante ressaltar também o caráter classista e racista dessas propagandas, que utilizam quase que exclusivamente de corpos brancos e de classe média alta. Portanto, é interessante notar que, mesmo quando parece estar em jogo apenas cheiros dentro de um padrão de higiene, estes não funcionam a sós, mas tencionando uma série de aspectos daquilo que é considerado limpo: mulheres depiladas, corpos brancos, magros, dentre outras características.

A análise levanta as seguintes perguntas: “homens usam desodorantes masculinos porque são homens ou são homens porque usam desodorantes masculinos? Mulheres usam desodorantes femininos porque são mulheres, ou são mulheres porque usam desodorantes femininos?”. Posto de outra forma, a masculinidade e a feminilidade é anterior a ação que estes artefatos perfumados produzem em nossos corpos? Para buscar responder as perguntas, nós voltaremos à um resgate teórico.

### 3. A política dos artefatos perfumados

Paul Beatriz Preciado, em seu livro “Manifesto contrasexual” (2014), pensa a sexualidade como o conjunto de tecnologias, normas, entre outros dispositivos, que produz corpos homens e corpos mulheres. Situado entre xs autorxs da teoria queer, e fortemente influenciada pela noção de gênero performativo de Butler, o autor busca, porém, extrapolá-la:

A teoria da performance, sustenta a autora, não dá importância devida às tecnologias de incorporação específicas – e são essas tecnologias que possibilitam as diferentes inscrições performativas (San Martín, 2009). O conceito de performance de gênero não consideraria os processos biotecnológicos que fazem com que determinadas performances sejam consideradas naturais em detrimento de outras, consideradas não naturais. Daí a afirmação segundo a qual gênero não é apenas um efeito performativo, mas, acima de tudo, um processo de incorporação prostético. (PEREIRA, 2012, p. 375)

O autor estaria preocupado em entender como a diferença sexual, esta tida como natural, é produzida por processos biotecnológicos, processos tais como o uso de anticoncepcionais, cortes de cabelo, pesquisas científicas e, por que não, desodorantes: “A natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade” (PRECIADO,

2014, p. 25). Como coloca Bourcier, na introdução do “Manifesto”, o autor demonstra que nossos corpos, tidos como naturalmente sexuados e binários, na realidade são corpos operados por uma série de tecnologias que produzem tal ontologia, e portanto, corpos pós-op. :

A tecnologia social heteronormativa (esse conjunto de instituições tanto linguísticas como médicas ou domésticas que produzem constantemente corpos-homem e corpos mulher) pode ser caracterizada como uma máquina de produção ontológica que funciona mediante a invocação performativa do sujeito como corpo sexuado. (PRECIADO, 2014, p. 8)

Preciado possui intensa afinidade teórica com Donna Haraway, principalmente com o conceito de “Ciborgue” empregado pela autora. Haraway propõe, no “Manifesto Ciborgue”, que “o ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política” (2009, p. 37); nesse sentido, o intuito da autora é propor uma estratégia retórica que sirva como ferramenta de compreensão da realidade, e que portanto possua implicações na práxis política. Pensar o corpo a partir da noção de ciborgue implica rejeitar a ideia e a busca por uma unidade original (um corpo-mulher e um corpo-homem universal) e compreender que é impossível traçar o limite que separa corpo orgânico e natural do corpo artificial e cultural.

Pensando os cheiros, isso implica entender que não é possível perceber o cheiro do corpo como natural e o cheiro do desodorante como artificial - ambos são, nas palavras de Haraway *natureculture*, isto é, transitam nos terrenos e nas fronteiras tênues entre natureza e cultura. Dessa forma, a narrativa de superação da natureza fétida do corpo contida nos desodorantes, resitua preceitos culturais no âmbito da natureza.

Os desodorantes, enquanto artefatos tecnológicos não são, nem poderiam ser neutros: eles criam, mas ao mesmo tempo se apoiam em estruturas de dominação. Desodorantes são artefatos políticos, que contêm em sua composição mais do que apenas produtos químicos e embalagens metálicas ou plásticas; estes carregam e reproduzem a proposta de criar corpos cujas diferenças sexuais são naturalizadas, e nos quais estas diferenças implicam na submissão de certos corpos a outros, através de uma hierarquia.

Acreditamos que para entender como os desodorantes se portam em relação aos corpos é preciso enxergá-los como uma prótese, um produto que mantém estável a oposição ‘natural’ entre masculino e feminino, sem a qual a proposta binária heteronormativa em que se baseia a sexualidade fica fragilizada. Langdon Winner, em seu ensaio “Artefatos têm política?”, afirma a possibilidade de que certos artefatos estejam ligados, talvez de forma inexorável, a certas relações de poder. Seria possível pensar numa indústria de higiene tão monumental como a nossa, sem uma hierarquia de corpos e cheiros ou elas estão intrinsecamente conectadas?

A resposta de Preciado, para combater essa normatização dos corpos é a produção de contrasexualidades, a subversão das tecnologias, para pôr fim a uma

Natureza, natureza esta, fruto de uma construção histórica, que transforma 'performatividades normativas em verdades biológicas inscritas nos corpos'. Caberia então fazer uma contraprodução ou subversão da hierarquia e categorização dos cheiros e desses produtos, como forma de combater esse processo de disciplinarização dos corpos? Faz-se necessário atentar-se a violência cotidiana que é imposta pelo consumo de tecnologias que carregam consigo toda uma estrutura de dominação. Os padrões de higiene produzem hierarquias entre corpos. A higiene também é, de fato, política.

### Referências Bibliográficas

ALAIMO, S. and HECKMAN, S. Introduction: Emerging Models of Materiality in Feminist Theory. **Material Feminisms**. Bloomington: Indiana University Press, 2008: 1-18.  
BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política n. 26**. Curitiba, 2006. p. 83-92.

CLASSEN, C.; HOWES, D.; SYNNOT, A. **Aroma: The cultural history of smell**. Londres: Routledge, 1994 .

CORBIN, A. **The Foul and The Fragrant: Odour and the French Social Imagination**. Nova York: Berg Publishers, 1986.

ELIAS, N. **O processo civilizador (Volume II)**. Tradução Ruy Jungman. Ed. Jorge Zahar, 1993.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cadernos pagu (17/18)**. 2001/02. p.9-79.

FJELLESTAD, D. Towards an aesthetics of smell, or, The foul and the fragrant in contemporary literature. **CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica n° 24**. 2001. p. 637-651

HARAWAY, D. Manifesto Ciborgue. In: **Antropologia do ciborgue : as vertigens do pós-humano**. Organização e tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

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

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. Editora Cosac Naify, 2015. p.399-420

PEREIRA, P. P. G. Queer nos trópicos. **Contemporânea** Iv, 2, n. 2 p. 371-394 Jul.– Dez. 2012

PRECIADO, B. **Manifesto contrasexual: práticas subversivas da indentidade sexual**. São

Paulo: n-1 edições, 2014.

UNILEVER. Uma marca ousada. Disponível em: <<https://www.unilever.com.br/brands/our->

[brands/axe.html](https://www.unilever.com.br/brands/our-)>. Acesso: 15/10/2016

WINNER, L. Do artifacts have politics?. In **The Whale and the Reactor – A Search for Limits in an Age of High Technology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986. p. 19-39.

SÜSKIND, P. **El perfume: história de un asesino**. Buenos Aires, Editora Seix Barral, 1986.

Figura 2. Disponível em: <[http://1.bp.blogspot.com/\\_tiJbbyBWB24/S7kXipa3lJI/AAAAAAAAAAw/7CvJawbD37Q/s1600/imagen.JPG](http://1.bp.blogspot.com/_tiJbbyBWB24/S7kXipa3lJI/AAAAAAAAAAw/7CvJawbD37Q/s1600/imagen.JPG)> . Acesso em: 30/10/2016

Figura 3. Disponível em: <<http://www.historiaunilever.com.br/unilever/images/timeline/rexona/473.jpg>>. Acesso em: 30/10/2016

Figura 4. Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-Gz18QcRK4P4/UFFhnmYbrdI/AAAAAAAAABVQ/zUslz44igLQ/s1600/hytrfff.bmp>>. Acesso em: 30/10/2016.

# BELAMU: UMA CLARA PARCERIA ENTRE BELEZA, LAR E MULHER NO PERIÓDICO CIDADE DE BARBACENA, 1914-1916

Igor Maciel da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Propõe-se apresentar neste artigo como foi tratada a inter-relação mulher e larnas páginas do periódico *Cidade de Barbacena* entre os anos de 1914 e 1916. A fonte analisada provém do acervo digital da *Hemeroteca Histórica* da *Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa* (Belo Horizonte, MG). Como consideração apresenta-se que, mesmo ao citar a participação das mulheres em momentos diversão, o periódico analisado apresenta os cuidados pessoais e com o lar como prioridades, sobretudo para a manutenção da vida conjugal e para que não se desviassem de um propósito natural: a maternidade.

**Palavras-chave:** Beleza, lar e mulher; Barbacena; Periódico.

*Belamu:* a clear partnership between *beauty, home* and *wife* in the newspaper *Cidade de Barbacena* (Barbacena, Minas Gerais, 1914-1916)

**ABSTRACT:** It is proposed to introduce in this article as was handled the interrelation wife and home in the pages of the newspaper *City of Barbacena* between 1914 and 1916. The parsed source comes from the digital collection of *Historical Public Library Newspaper Luiz de Bessa* (Belo Horizonte, MG). As account features that even to mention the participation of women at times fun, the journal analyzed presents the personal care and home as priorities, especially for maintenance of conjugal life and if they would turn away a natural purpose: motherhood.

**Keywords:** Beauty, home and wife; Barbacena; Newspaper.

## Introdução

*Com açúcar, com afeto  
Fiz seu doce predileto  
Pra você parar em casa  
Qual o quê! (...)*  
(Chico Buarque)

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Contato eletrônico: deigorparalaboratorios@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7695738227562483> Este trabalho contou com o apoio da CAPES. Pedro Ernesto, obrigado pela cuidadosa revisão e por opinar na escolha do título comigo. Dedico este texto a amizade e memória de Flávio Vinícius Fernandes.

O objetivo deste artigo é narrar como foi tratada a inter-relação mulher e lar no periódico *Cidade de Barbacena* entre os anos de 1914 a 1916. O acervo consultado pertence a *Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa* (Belo Horizonte, MG).

No início do século XX o Brasil foi permeado por acontecimentos urbanos como “o crescimento da indústria, as novas frentes de trabalho, a necessidade de mão-de-obra maior e melhor qualificada, a otimização do tempo e dos espaços” (ANDRADE, 2003, p.127), que fomentaram nos sujeitos (notadamente da burguesia) a sensibilidade moderna dos seus corpos (MELO, 2012) e também a aptidão dos mesmos (ANDRADE, 2003).

Segundo Silvana Goellner (1999), a aptidão dos corpos femininos, em grande parte, foi incentivada por políticas públicas da campanha higienista, que investiu na antisepsia dos modos como aposta de se constituir uma nova raça brasileira, se apoiando, sobretudo, nos moldes brancos europeus.

Nesse sentido, “O discurso eugênico, do qual se valiam os médicos higienistas, entendia que as mulheres mais saudáveis e ativas teriam filhos geneticamente melhores e superiores” (ANDRADE, 2003, p.131). Destinando-as assim a “organização e manutenção do lar, que deveria perfazer uma família nuclear com pai, mãe e, preferencialmente, um casal de filhos” (ANDRADE, 2003, p.132).

Grande parte da imprensa brasileira fomentou esses ideais através da representação da mulher do lar, mãe e bela, como iconografias de suas páginas<sup>2</sup>. Na explicitação do ideal de mulher burguesa que se gestava, por vezes as conferiu o título de *Bello Sexo* ao referenciá-las; incentivando-se os corpos vistosos e bem-cuidados como representantes (da noção de corpo e de mulher) da primeira metade do século XX (SANT’ANNA, 2014).

O aconselhamento às práticas corporais e esportivas que assegurassem o “jeito feminino de ser” (GOELLNER, 1999, p.153) como as ginásticas, a dança clássica e social e a natação para as mulheres foi recorrente no país na primeira metade do século XX. Apostou-se na movimentação física como a “cura” dos corpos inertes de anos anteriores, acreditando ser uma forma de ferramenta “para o enfrentamento dos obstáculos inerentes à vida cotidiana, urbana e moderna” que emergia no país (GOELLNER, 1999, p.6).

Discursos progressistas e moralistas receiam com entusiasmo e emoção as publicações específicas da Educação Física, seduzindo e desafiando as mulheres tanto para a exibição como para o ocultamento de seus corpos, forjando e criticando novas formas de cuidar de si, reforçando e ameni-

<sup>2</sup> O trabalho de Silvana Goellner (1999) é apresentado como a principal referência para o diálogo com o exemplo desta pesquisa. Vale dizer, que mesmo estando a falar do exemplo de uma Revista do Rio de Janeiro e este texto se referir a um periódico de Barbacena - MG, compreende-se que os discursos circularam e as pesquisas que tem como fonte a imprensa periódica de diversos lugares são apresentadas para compreender os fenômenos, certamente. Em pesquisa anterior SILVA (2016a) e SILVA; AVELAR (no prelo) percebeu-se afinidades e circulações desses ideais no Triângulo Mineiro. Cunha (2008) é uma referência que disserta sobre esses ideais ao citar o exemplo de Belo Horizonte.



zando a exibição pública do seu corpo como pertencente ao universo pagão das impurezas e obscenidades. Se, por um lado, criticam a indolência, a falta de exercícios, o excesso de roupas, o confinamento no lar, por outro, cerceiam possíveis atrevimentos. Afirmam um discurso voltado para a produção da “nova mulher”: moderna, ágil, companheira, responsável, capaz de enfrentar os desafios dos novos tempos. No entanto, a representação construída desta “nova mulher” devem estar ajustadas ao seus deveres. De outro jeito: precisa ousar sem com isso, esquecer de preservar suas virtudes, suas características gráceis e femininas nem abandonar o cumprimento daqueles deveres que, ao longo da existência, lhe foram designados: o cuidado com o lar e a educação dos filhos (GOELLNER, 2000, p.62-63).

Sobre esses últimos deveres, era da mãe a responsabilidade de educar seus filhos, principalmente a menina, pois ela seria a futura mãe que educaria os filhos e assim por diante – um circuito infinito de mulheres que cuidam. Os afazeres do lar foram considerados como um prolongamento da vida da vida da mulher, pois cuidar desse âmbito era também cuidar do casamento, da mesma forma que cuidar de si dizia respeito a estar vistosa aos olhos do marido (GOELLNER, 1999) e, sobretudo, no início do século XX, fazer o uso de cosméticos preparados para moldar o corpo em dois sentidos: físico-externo, que envolvia a estética; físico-interno, que envolvia a procriação, pois acreditava-se que esses produtos refletiriam na beleza da gestação futura (SANT’ANNA, 2014).

## 1. Beleza, lar e mulher no periódico cidade de Barbacena

A *hygiene*, segundo o periódico *Cidade de Barbacena*, perpassava por alguns “preceitos que é preciso seguir para viver com saúde e chegar á velhice. Eis os dez mandamentos” (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n.1171, p.1):

- 1º - Levantar-se cedo, deitar-se a boa hora, trabalhar durante o dia.
- 2º - Ar puro e bom sol.
- 3º - Frugalidade e sobriedade nas relações.
- 4º - Conservar a pelle limpa, por meio de banhos mornos diários.
- 5º - Dormir sete horas.
- 6º - Usar roupa folgada e que conserve o corpo em boa temperatura.
- 7º - Uma casa limpa e alegre chama a felicidade.
- 8º - Dar expansão ao espirito em diversões moderadas
- 9º - A alegria gera o amor e a vida. Fugir da tristeza como da peste.
- 10º - Ganhaes o pão com o cerebro? Pois dae exercicio aos musculos. Ganhaes a vida com o musculos? Pois exercita o cerebro com alguma leitura (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n.1171, p.1).

Sobre a presença das mulheres burguesas nas “diversões moderadas” no Brasil, cita-se que foi em meados dos anos 1930 que ganharam permissividade reconhecida nas práticas esportivas, mas ainda, de forma menos intensa que os homens (GOELLNER, 2008). Silvana Goellner (1999, p.20) escreve que, no país, “já no final do século XIX é possível observar atletas femininas competindo, principalmente, em provas de turfe, ciclismo e atletismo”. E no início do século XX, a natação foi considerada o esporte mais salutar para que as mulheres competissem (GOELLNER, 1999). Contudo, cita que a “prova de meio fundo e fundo em natação foram condenadas” – Referindo-se a década de 40 (GOELLNER, 1999, p.153).

Vale dizer que Silva (2016a) ao citar a presença das mulheres no esporte em Uberlândia (MG), apresenta que a natação fora modalidade mais indicada para elas também. Marcaram-se horas no clube cidadão (*Praia Clube*) para que o *bello sexo* praticasse o esporte longe dos olhares masculinos. Fomentaram-se também competições na década de 30, principalmente porque a segunda edição do *Campeonato Aberto do Interior* foi sediada na cidade e as cidadinas foram incluídas nas provas, em que até Maria Lenk, nadadora de destaque da época estivera presente competindo.

Através de outras pesquisas, percebeu-se que as mulheres tiveram lugar destacado na assistência de partidas de futebol em vários lugares do país durante a primeira metade do século XX (SILVA; LIMA, 2016; GOELLNER, 2014; DIAS, 2013; RODRIGUES, 1993).

O “football” que hoje, em dia, é o divertimento elegante de todas as sociedades, vai despertando, quotidianamente, crescente entusiasmo entre nós e fazendo das nossas moças e dos nossos moços e, ainda, de velhos e crianças torcedores “enrangê” e infalíveis assistentes dos “matches” (CIDADE DE BARBACENA, 1918, n. 1428, p.2).

Em Barbacena, entre os anos de 1914 e 1916, por meio da leitura das fontes, sabe-se que eventos foram organizados pelas mulheres com finalidade educativo-beneficente em muitas das experiências sociais. Como por exemplo, a comentada *Festa das Arvores* (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n. 1176, p.1); *Festas de Arte* (CIDADE DE BARBACENA, 1916, n. 1200, p.1) e *Kermesse*. (CIDADE DE BARBACENA, 1916, n. 1215, p.1). O periódico parece apoiar essas atitudes ao apresentar em suas páginas que: “A população de Barbacena, com certeza, acolherá, com *sympathia*, a iniciativa das distintas senhoras, promotoras da *Kermesse*, e assim, podemos, desde já antevêr o mais brilhante sucesso a essa festa” (CIDADE DE BARBACENA, 1916, n. 1211, p.1).

Sobre as suas profissões/ocupações, através do contato com as fontes, até o momento foi percebido que tiveram o lugar de professoras normalistas (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n.1092, p.2), musicistas nas mais diversas modalidades como piano e canto, sendo essas apresentações muito referenciadas em eventos cívicos (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n. 1117, p.1), e também na organização de festas religiosas (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n.1126, p.1).

Contudo, no contínuo da análise das fontes, percebeu-se na crônica de 1930, por exemplo, que mesmo a imprensa local oferecendo e narrando lugares diversificados para a mulheres transitarem e ocuparem na sociedade (SILVA, 2016b), não deixava de reforçar as atividades “do lar”. O *Cidade de Barbacena* continuava apregoando-as a “converter a vida do marido em paraíso” (CIDADE DE BARBACENA, 1930, n.2591, p.3), as aconselhando assim, para sempre ter no coração “um cantinho fértil e risonho, destinado por Deus ao amor maternal” (CIDADE DE BARBACENA, 1914, n. 1080, p.1).

O que claro, não é o objetivo deste artigo avaliar quantitativamente, ou mesmo dar enfoque, se as mulheres participavam mais da vida social ou se permaneciam a maior parte do tempo ocupadas/destinadas às tarefas do lar. Com essa reflexão pretende-se apenas argumentar que, mesmo o periódico a noticiar atividades envolvendo sua exposição social, foi percebido com recorrência o aconselhamento, a divulgação de atividades que incluíram o lar como o “centro das atenções”.

Em muito, pode ser que isso se deva ao dado que Goellner (1999) apresenta em sua pesquisa de que nas três primeiras décadas do século XX, a sociedade médica e a psicologia imbuíram-se em atribuir a mulher os cuidados com a estética, lar e casamento pela preocupação que se tinha com suas questões de ordem sexual. Como citado anteriormente, direcionando seu corpo ao gestar.

Assim, o cuidar de si foi demarcador essencial para o sucesso estético da prole que nasceria. Segundo o *Cidade de Barbacena* (1914, n. 1081, p.1), na crônica assinada por Almeida Garret, “belleza não é formosura nem lindeza; belleza é o resultado das graças; e toda a mulher bem educada, póde ter graças; póde-lh’as dar a educação, póde reprimir até os defeitos do corpo, póde substituir a formosura e fazer linda a fealdade”.

Segundo Sant’Anna (2014) o imperativo da estética, presente nas propagandas e nos conselhos divulgados pela imprensa na primeira metade do século XX para o uso de cosméticos, foram apresentados como de possíveis melhorias dos corpos, porque se acreditava que poderiam mudar as características raciais das gerações que nasceriam das mulheres que fizessem o seu uso.

A prescrição para o uso de medicamentos, pílulas e elixir destinado ao corpo feminino com resultados “milagrosos”, e quase sempre referentes ao bom estado do útero, foi algo muito presente nas páginas do periódico analisado (CIDADE DE BARBACENA, 1914, n.1024, p.3). Como exemplo, o *Elixir das Damas*, “um preparado de acção energica e segura nas molestias proprias das senhoras, nas irregularidades de menstruação, difficuldades e colicas uterinas, hemorragias, suspensão tarida, dores nos ovarios, catharros uterinos, etc. (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n. 1143, p.2). Também, o seguinte anúncio:

#### SABONETE RIFGER

Este prodigioso sabonete, approved pela Inspectoria Geral de Hygiene, faz desaparecer em poucos dias as manchas do rosto, espinhas, pannos, sardas, caspas, empigens, darthros, erupções cutaneas, signnaes de bexigas, brotoejas, etc; tornando a pelle agradavelmente fresca e assetinada fazendo

espargir o mais suave aroma, dando-lhe beleza, atractivos e encantos. As mães de família devem de preferencia usar este prodigioso sabonete para lavagem dos filhinhos, porque, alem das propriedades acima enumeradas, de um seguro preservativo de todas as molestias contagiosas e epidemicas. O sabonete RIFGER conhecido há mais de 30 annos, se impõe como o melhor para o banho, cutis e toilette por sua admirável transparencia e por ser ainda preservador das enfermidades cutaneas (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n. 1147, p.3).

Como descrito, o cuidado com a higiene dos filhinhos era dever das “mães de família”, pois “casamento, maternidade, procriação e refinamento da espécie são funções sociais designadas à mulher branca, jovem e de classe média alta, cujo corpo é observado como um lugar de abrigar, fecundar e nutrir uma prole sadia, bela e hígida” (GOELLNER, 1999, p.112). Por isso a “fealdade de vossas filhas” foi vinculada diretamente a ineficiência da maternidade nas páginas do *Cidade de Barbacena*:

Mães cegas que vos enlevaea na formosura de vossas filhas e cuidaas que não precisam mais encantos, mães que choraes sobre a fealdade de vossas filhas e julgae que nenhuns attractivos pôdem ter – voltae desse erro fatal a ambas e tão funesto a uma como as outras. Si a natureza foi liberal com tua filha, não desprezes essa vantagem; cuida da sua formosura, preserva essa tex delicadeza, conserva essas mãos finas, cultivava essas rosas de saude, nutre esse cabelo ondeado, molda esse talhe airoso, conserva esse porte elegante. Tua filha será formosa; tanto melhor para ella: com virtude, instrução e formosura, há de ser feliz em todo o estado. Foi á tua escassa ou madrasta a natureza? – não a creias infeliz por isso: em tua mão não está fazel-a formosa, - bella sim. A educação embrandece pelles duras, amacia mãos asperas, dá graça e doçura a olhos de pouca luz, faz interessante a face pallida e affaveis os labios descorados, põe a bondade de coração na fonte que não é alva, torna elegante o corpo que não é airoso, amavel o que não é lindo, engraçado o que não é formoso. Tua filha há de ser bella; cosola-te, mãe angustiada; cuida de sua educação, feliz e preferida a muita formosura. ALMEIDA GARRETT (CIDADE DE BARBACENA, 1914, n. 1081, p.1).

Se a questão era o “caminhar para ser bela”, no contínuo dos conselhos apresentados pelo periódico para que a mulheres honrassem a “beleza e elegancia” como um mandamento (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n. 1090, p.1), recebeu-se na coluna assinada por Mlle HILDA, *Como ter boa pelle*:

Queridas leitoras.  
Desejaes com certeza possuir uma boa pelle, não é verdade?  
Pelo menos è o que habitualmente desejam moços e velhos...  
Os velhos tambem...

“Que linda pelle tem Fulana que usará ella”? Perguntam.

Eu, como, por experiência propria, posso aconselhar, dou ás minhas leitoras uma boa receita, que fará com que as suas amigas invejem a belleza da cutis tratada pela fórma que vou indicar.

E’ a cousa mais simples deste mundo!

Em lugar das minhas leitoras lavarem o rosto pela manhã com agua fria e com um sabonete qualquer, lavem-no com um pouco de agua morna. Em vez de sabonete usem um pouco de borato de sodio na agua.

Apenas isso! Não acreditem no que propalam os fabricantes de sabonetes... Prometto-lhes com este uso uma pelle lisa, sem cravos, sem manchas e com um linda côr, porque o borato de sodio tem a propriedade de clarear e embellezar a pelle, como nenhum outro preparado.

Usem e não se esqueçam de que quem lhes deu tão boa receita foi

Mlle. HILDA (CIDADE DE BARBACENA, 1914, n. 1074, p.1).

Em *Para ter cabellos lindos*, a cronista assegura-lhes “que terão os cabellos mais lindos que possam desejar” se lavarem “a vossa cabeça como de costume”, porém deveriam “enchagoal-a” com a receita de um cozido feito com “Páó do Panamá” (CIDADE DE BARBACENA, 1914, n. 1076, p.1).

Sobre a crônica do *Cidade de Barbacena* que diz da influência que o número 4 têm na vida da mulher, lemos algo que corrobora com a reflexão de Goellner (2008), que ao trabalhar com as imagens da mulher na *Revista Educação Physica* referente anos de 1932 e 1945, escreve sobre o fato de “o corpo negro em muitas das fontes consultadas sequer *ser* nomeado” (p.17).

Em seus 88 números, há uma única referência a mulher negra (...). Quando exibido, o corpo feminino negro não tem rosto nem expressão, está de costas, tem os cabelos parcialmente ocultos e está sendo banhado/ limpo (...). O ideal branco é valorizado quando grande parte das imagens que publica exibem mulheres brancas, na sua maioria loiras (GOELLNER, 1999, p.111-112).

O que faz alusão direta aos preceitos de “branqueamento da raça” que buscou seguir os ideais vigentes.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E BELEZA FEMININA

Hollanda Loyola

Falar em educação física feminina é falar em beleza - a mais rara preocupação da mulher e, sem dúvida, um motivo de real interesse do homem...

(...) A IV Conferência Internacional de Beleza Feminina, realizada em Hollywood, num resumo de Maurice Dekobra, chegou à seguintes conclusões: - "A mulher para ser bela deve ter: 1º) **Três cousas brancas**: a pele, os dentes, as mãos; 2º) **Três negras**: os olhos, os supercílios e o sinal da face; 3º) **Três vermelhas**: os lábios, as faces e as unhas; 4º) **Três pequenas**: os seios, o nariz e a cabeça; 5º) **Três curtas**: as orelhas, os pés e ... a memória." - E onde ficam as loiras e as morenas? Há, pouco, na América do Norte uma revista de grande prestígio, realizou um concurso para apurar quais eram os olhos mais bonitos em relação a côr; saíram vitoriosos os olhos verdes.<sup>30</sup>

*Revista Educação Física*, n.37, dezembro de 1939, p.32-33 apud Goellner, 1999, p. 52.

Na citação abaixo, sobre influência que o número 4 tem na vida da mulher, percebe-se conteúdo explícito sobre os ditames da época – até mesmo parecendo estar muito afim com a imagem acima, dando a perceber que os discursos sobre a temática racista tiveram circulação por outros lugares que não o Rio de Janeiro e/ou outros eixos considerados de maior capital cultural, etc. Segundo o *Cidade de Barbacena*:

Embora não pareça, o numero 4 tem grande influencia na vida da mulher, podendo ser para ella verdadeiro "porte-bonheur".

Senão vejam. Para que uma mulher seja bella, segundo os preceitos da esthetica deve ter:

Quatro cousas pretas: os cabellos, as sobrancelhas, as pestanas e as pupilas.

Quatro cousas brancas: a pelle, o branco dos olhos, os dentes e as mãos.

Quatro vermelhas: a lingua, as gengivas, os labios e as maçãs do rosto.

Quatro compridas: o talhe, os braços, os dedos e as pernas.

Quatro redondas: a cabeça, o cotovello, o pescoço e o pulso.

Quatro grandes ou amplas: a fronte, o peito, os olhos e as cadeiras.

Quatro finas: o nariz, os labios, as sobrancelhas e os dedos (CIDADE DE BARBACENA, 1916, n.1239, p.1).

E a beleza, quando tornada uma obrigação, dói. Seja porque não estimula as mulheres a perceber que seus corpos são valiosos não pelo que de belo neles se pode observar mas simplesmente porque elas estão neles. Seja porque faz com que interiorizem uma mensagem que afirma como mais importante não o seu desejo pelo outro mas o desejo de ser desejava-

da. Dói, enfim, porque traz em si uma relação hierárquica de poderes e saberes, tanto porque interioriza vontades e ações que são alheias a quem a carrega, como porque o faz ao ponto em que essa hierarquia, muitas vezes, não seja percebida nem reconhecida fazendo das mulheres supervisoras, como são os homens, de sua própria feminilidade (GOELLNER, 1999, p.56).

Para além da “vigília de beleza” em prol do sexo oposto e da procriação, parece que outra atividade “visava à manutenção dos laços conjugais, para manter acesa a chama do amor” (ANDRADE, 2003, p.133-134) nas páginas do periódico analisado; *Cozinhar: Baba de moça, Bebida de fructas* (CIDADE DE BARBACENA, 1914, n. 1078, p.1) e *Rosquinha de leite* (CIDADE DE BARBACENA, 1915, n. 1093, p.1), são apenas algumas entre as receitas apresentadas.

#### BISCOUTOS DE POLVILHO

Misturem dois pratos de polvilho com um de fubá mimoso, um de queijo do reino, ralado, 12 ovos, meia xícara de gordura, uma colher de manteiga, e leite em quantidade necessária para ligar a massa. Batam até que a massa comece a fazer bolhas. Córtem, então com fôrma ou machina os biscoitos e levem-no a forno regular, em tableiro e untados.

#### BONS BOCADOS

Misturem 900 grammas de assucar, 10 grammas e quatro claras de ovos, batidos, 120 grammas de queijo duro, ralado, 550 grammas de amendoas, pisadas, 50 grammas de farinha de trigo, peneirada, 200 grammas de manteiga e nos moscada. Trabalha-se bem a massa, distribue-se pelas fôrmas untadas e leva-se ao forno (CIDADE DE BARBACENA, 1914, n.1077, p.1).

Encarado como “poema em tresletras que a alma commovida, de alleluias e jubilo engalava... Luz, Amor, Redempção da especie humana, gotta de mel em meio ás amarguras... Dulcido favo cujo bojo encerra, num mar de gosto as emoções mais puras...” (CIDADE DE BARBACENA, Barbacena, 1915, n. 1149, p.1), o cuidado com o lar foi prescrição recorrente nas páginas do periódico, através de poemas, conselhos e “receitas”.

Em *Modo de purificar o ar dos quartos*, lê-se que deveria lançar sobre “cal em pó um pouco de vinagre forte, deixa-se repousar e decanta-se o líquido”. Após recolher o resíduo “junta-se-lhe acido sul-phurico. O vapor branco que sae do frasco, (condensado no estado liquido, dá o vinagre aromatico do commercio), espalha-se e penetra promptamente por toda a parte”(CIDADE DE BARBACENA, 1914, n.1077, p.1).

Mesmo o *Cidade de Barbacena* alertando que, “quando a mulher deixa de querer agradar, ainda lhe fica uma ultima garridice: - o não desagradar” (CIDADE DE BARBACENA, 1914, n. 1078, p.1), através da crônica abaixo, entende-se que na visão do periódico, para além “de manterem acesa a chama do amor” (ALMEIDA,

2003, p.133-134) para o matrimônio progredir, através dos cuidados com a estética, o aprender de receitas de culinária e de outros que envolviam o âmbito doméstico, deveriam entender que a preocupação com a estética não deveria ser permeada de exageros, se não poderia levar o lar e seu casamento à ruína! Em *Noções de economia domestica* lemos:

Ha uma coisa que sempre me causou admiração da parte de mulheres inteligentes: é sua garridice, seu amor exagerado ao vestuario. Esse defeito, numa mulher, tem graves consequências: arrasta-a a despezas insensatas e, com essas despezas se renovam muitas vezes, a tortura sobrevem depressa no lar, a pensar do trabalho do marido. Os amigos se admiram, os paes se desesperam, perguntam-se a razão de uma ruina que nada fazia provêr, porque a profissão é boa, os esposos são inteligentes... Perguntae á mãe de familia a causa da ruina de sua casa: sómente Ella vol-a poderá dizer, porque não há outra que sua garridice. Não póde ver uma vestimenta nova sem a desejar, um bello tecido sem o comprar, e o dinheiro passa a satisfazer seus gostos frivolos e irreflectidos (...). Heitor Guimarães (CIDADE DE BARBACENA, 1916, n. 1189, p.1).

Enfim, vale dizer que ao se referir a indumentária de uma mulher pobre, que aparentemente não tinha bom gosto para se vestir, Heitor Guimarães faz referência a ela como “rapariga”. O que contrasta com o título de “senhorinha” concedido ao *bello sexo* burguês em muitas crônicas do periódico. Serão esses termos distintivos de divisão de classe social? Será que apenas a mulher rica sabia se vestir, ficando a “rapariga” a margem do bom-gosto? E como última reflexão, estar dentro de casa era cumprir um dever com a sociedade também, por isso deveriam sempre estar preparadas. Segundo o cronista: “Uma moça deve adquirir o habito de pentear-se de manhã e deve trazer, nessa parte do dia, um traje caseiro simples, mas de extremo asseio... Si alguem, por acaso, vae a sua casa...”.

## Considerações Finais

Enquanto o marido por fora agencia, trabalha, lida e moureja por adquirir meios de subsistência, cumpre que a mulher de portas dentro zele, vigie, guarde e economize. (...) É indubitável que os arranjos domésticos estão a cargo da mulher; e se esta é vadia, preguiçosa e dissipada, tudo se perde, tudo se estraga, tudo se consome (GAMA, 1996 [n. 36, 1842], p.403).

A citação acima se encontra na crônica de 1842, intitulada *O que deve ser uma boa dona de casa* da obra *O Carapuço*, assinada pelo pernambucano Padre Lopes Gama. Por certo, um ilustrativo de que o discurso que envolveu o lar e a mulher



não ecoou apenas no recorte temporal citado.

Para além de uma pequena alusão a essa crônica, trazendo-a apenas como exemplo, o *Cidade de Barbacena* engendrou em sua escrita muito dos preceitos que envolveram a campanha higienista do Brasil, que parece em grande medida ter prescrito aos corpos a antissepsia de seus modos, fazendo do corpo feminino um corpo com vocação para a procriação e para manter o lar e a vida conjugal como um paraíso.

Mesmo oferecendo-lhes as “diversões moderadas” nos mandamentos da *hygiene*, vale ressaltar que o mandamento antecessor se referia ao cuidado com o lar - reafirmando que, mesmo a desbravar outros espaços sociais, deveriam continuar a viver quase, se não exclusivamente para esses cuidados; naturalizando-se certas prescrições como se fosse parte de uma grande receita que caminha para a perfeição, uma “carreira de dona de casa” (GOELLNER, 1999, p.136). E, o periódico analisado parece ter sido afluente desse discurso.

No contínuo das leituras sobre o tema beleza, lar e mulher na imprensa, percebe-se que foi um discurso presente por muitos anos do século XX no Brasil (SANT’ANNA, 2014). Como exemplo, a escrita de Clarice Lispector enquanto colunista feminina, no pseudônimo de Ilka Soares:

Uma pele bem hidratada é uma pele elástica, jovem e fresca. Por isso – e também para clarear a epiderme – é que se vale a pena transformar-se por alguns minutos... numa saladeira. A receita é simples. Corte pepinos em fatias finíssimas, ao comprido. Aplique-se diretamente sobre o rosto, uma ao lado da outra, de modo a formar uma verdadeira máscara. Se quiser, mantenha a “salada” na pele com o auxílio de uma gaze. Mas faça tudo isso longe dos olhos do “ser amado”... não há amor que resista à vista de uma linda mulher coberta de fatias de pepinos. Amor, sim, mas salada à parte (LISPECTOR, 2008, p.78)<sup>3</sup>.

À guisa de conclusão, atualmente, 100 anos depois do recorte temporal supracitado (1914-1916), e mais de 170 anos após a escrita da referida crônica de Lopes Gama (1842) e a referência a crônica de Clarice Lispector, não é de se surpreender que certos discursos ainda permeiem o imaginário e o cotidiano da sociedade brasileira. Contudo, para aprofundar nesse assunto é necessária a escrita de outros textos. Sobretudo para confrontar o agenciamento<sup>4</sup> aos que continuam formando suas proles para serem “mocinhas” e “rapazões”. Por fim, como dissertou March Bloc (1997, p.115-116): “um fenômeno humano é sempre um elo de uma série que atravessa as eras”.

(...) *Logo vou esquentar seu prato  
Dou um beijo em seu retrato*

<sup>3</sup> Ilka Soares [Clarice Lispector]. Pepinos no rosto... *Diário da noite*, 26 ago. 1960.

<sup>4</sup> Não uso essa palavra filiado ao conceito de agenciamento discutido em Foucault, e sim apenas pela sua significação.

*E abro os meus braços pra você.*  
(Chico Buarque)

## Referências

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar Editor Ltda, Rio de Janeiro, 1997, 159 p.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Saúde e beleza do corpo feminino –algumas representações no Brasil do século XX. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n.1, p.119-143, janeiro/abril de 2003.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 17 maio 1914, n. 1024, p.3.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 15 nov. 1914, n. 1074, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 22 nov. 1914, n. 1076, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 26 nov. 1914, n.1077, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 29 nov. 1914, n. 1078, p.1.

CIDADE DE BARBACENA, Barbacena, 6 dez. 1914, n. 1080, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 10 dez. 1914, n. 1081, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 10 jan. 1915, n. 1090, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 17 jan. 1915, n. 1092, p.2.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 21 jan. 1915, n.1093, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 25 abril 1915, n. 1117, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 27 maio 1915, n. 1126, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 25 jul. 1915, n. 1143, p.2.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 8 ago. 1915, n. 1147, p.3.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 15 de ago.1915, n. 1149, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 31 out. 1915, n. 1171, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 21 nov. 1915, n. 1176, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 17 fev. 1916, n. 1200, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 30 março 1916, n. 1211, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 13 abril 1916, n. 1215, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 13 jul. 1916, n. 1239, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 9jan. 1916, n. 1189, p.1.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 20 jun. 1918, n. 1428, p.2.

CIDADE DE BARBACENA. Barbacena, 31 maio 1930, n.2591, p.3.

CUNHA, Luciana Bicalho da. A imprensa periódica como fonte para a educação do corpo. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracaju. Anais – V *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/289.pdf>Acessado em 02 ago. 2016.

DIAS, Cleber. Primórdios do futebol em Goiás, 1907-1936. *Revista de História Regional* 18(1): 31-61, 2013,m Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/4000> Acesso em: 30 ago. 2016

GAMA, Lopes.O que deve ser uma boa dona de casa [n.36, 3/8/1842]. In: *O Carapu-ceiro*, Org. Evaldo Cabral de Melo – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Tese de Doutorado. Unicamp, 1999. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000224373&xfd=y> Acesso em 6 ago. 2016.

GOELLNER, Silvana Vilidre. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. *Movimento* –Ano VII- n. 13 – 2000/2.

GOELLNER, Silvana Vilodre. “As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte”: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX”. *Recorde: Revista de História do Esporte*.Volume 1, número 1, junho de 2008. Disponível em: [http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV1N1\\_2008\\_15.pdf](http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV1N1_2008_15.pdf) Acessado em 24 jul. 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol: entre bolas e bonecas, a dificuldade de inserção. *Revista pré-Univesp*, jun. 2014. Captado em: [http://pre.univesp.br/mulheres-e-futebol#.VWnvj-bF9e\\_](http://pre.univesp.br/mulheres-e-futebol#.VWnvj-bF9e_) Acesso em 30 jul. 2016.

LISPECTOR, Clarice, 1920-1977. *Só para mulheres: conselhos, receitas e segredos*. Organização Aparecida Maria Nunes. Rio de Janeiro, Rocco, 2008.

MELO, Victor Andrade de. Desejo de velocidade: o automóvel, o automobilismo e a educação da sensibilidade moderna no Brasil da transição dos séculos XIX e XX. In: *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história* Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (Org.). – Curitiba: Ed. UFPR. 2012, p 127-148.

RESENDE, Edna Maria. Do debate político à notícia: a imprensa periódica em Barbacena – séculos XIX e XX. *Revista Mal-Estar e Sociedade*– Ano V – n.8 – Barbacena, janeiro/ junho 2012 – p.15-40. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/185> Acesso em 23 jul. 2016.

RODRIGUES, Nelson. À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol / Nelson Rodrigues ; seleção e notas Ruy Castro. — São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. *História da Beleza no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014

SAVASSI, Altair José. *Barbacena 200 anos*. Editora Lemi S.A. Belo Horizonte, MG, 1991, v.1.

SILVA, Igor Maciel da. *As “flores do sertão em campo”: a presença feminina no esporte em Uberaba e Uberlândia na primeira metade do século XX*. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Licenciado em Educação Física, 2016a.

SILVA, Igor Maciel da. “Convertendo em paraíso a vida do marido com sua presença”: a educação doméstica das mulheres de Barbacena (1929-1930). *Revista Insepe*, vol. 1, n.1, 1º, 2016b, p.51-58. Disponível em: <http://insepe.org.br/revistainsepe/wp-content/uploads/2016/06/IN01-06a.pdf> Acesso em 15 ago. 2016.

SILVA, Igor Maciel da; AVELAR, Ana Claudia. A coluna de Alceu Novais e a educação do corpo feminino em Uberaba no início do século XX. V Encontro de Pesquisa em História (V EPHIS), Belo Horizonte, *Temporalidades* (Anais), no prelo.

SILVA, Igor Maciel da; LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias. A bola rolando no “Triângulo”: apontamentos sobre a história regional no Triângulo Mineiro e seus diálogos com São Paulo no início do século XX. *Vozes, Pretérito & Devir Revista de História da UESPI*, v. 5, p. 149-162, 2016.

SILVA, Igor Maciel da; MAYOR, Sarah Teixeira Soutto. A ociosidade e o vadiismo na província mineira no século XIX: implicações judiciais e religiosas na constituição histórica do tempo livre. In: *25º ENAREL-Encontro Nacional de Recreação e Lazer*. Ouro Preto, *Anais*, mesa 08, v. 1, 2013, p. 16.

# O PAPEL DAS MULHERES NA PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

Alice Lopes Fabris<sup>1</sup>

Bruno de Oliveira Biazatti<sup>2</sup>

**RESUMO:** A atuação das mulheres no centro de suas comunidades releva de uma importância para preservação da diversidade cultural, devido seu papel na transmissão da linguagem, códigos de ética, padrões de comportamento, sistemas de valores, tradições religiosas, entre outros. A diversidade cultural se traduz pela presença e exercício de diversas culturas ao redor do mundo e um dos modos de preservação das manifestações culturais consiste na preservação do patrimônio cultural imaterial. Neste trabalho estudaremos as políticas de proteção do patrimônio cultural imaterial a partir de uma visão de gênero, por meio da análise de estudos realizados pela UNESCO para identificar os desafios a serem enfrentados neste campo.

**Palavras-chave:** Patrimônio Cultural Imaterial. Direito das mulheres. UNESCO.

**ABSTRACT:** The role of women in their communities is important for the preservation of cultural diversity, due to their role in the transmission of language, ethical codes, patterns of behavior, value systems, religious traditions, among others. The cultural diversity is reflected by the presence and exercise of various cultures around the world and one of the ways of preservation of cultural events is the preservation of intangible cultural heritage. This paper will study policies for the protection of intangible cultural heritage from a gender perspective, through the analysis of studies conducted by UNESCO in order to identify the challenges to be faced in this field.

**Keywords:** Intangible cultural heritage. Women Rights. UNESCO.

## Introdução

A importância do patrimônio cultural permeia elementos da sua própria definição. O patrimônio cultural, segundo Janet Blake, consiste em uma herança ligada a identidade de um determinado povo que deve ser salvaguardada e transmitida para as futuras gerações (BLAKE, 2000, p. 83). Nesse sentido, a proteção deste patrimônio é extremamente necessária para a conservação da diversidade cultural no mundo globalizado.

Este patrimônio pode ser manifestado de diversas maneiras por meio de artefatos, obras de artes, histórias, festas, tradições medicinais e diversos outros meios

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela UFMG. Estagiária da organização Saving Antiquities for Everyone.

<sup>2</sup> Bacharel em Direito pela UFMG, Brasil. Especialização em Direito Internacional pelo Instituto de Altos Estudos em Direito (IEAD). Pesquisador do Centro de Direito Internacional (CEDIN) e da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD).

que expressão a cultura e o modo de vida de um povo. Contudo, teoricamente separa-se essas manifestações em dois grandes grupos com regimes de proteção diversos, são eles: os testemunhos físicos de uma cultura – os bens e monumentos históricos e culturais – as tradições e modos de vida de uma comunidade – o patrimônio cultural imaterial. O presente artigo tem por objetivo o estudo do segundo tipo de manifestação do patrimônio cultural.

A cultura sofre mudanças e nesse sentido o patrimônio também sofre importantes modificações. Apesar de estar em constante evolução, o patrimônio cultural imaterial se perde durante o processo de homogeneização da cultura, pela falta de apoio, apreciação e compreensão do seu significado (UNESCO, s.d.). Essa perda empobrece o patrimônio cultural da humanidade, que é composto pelo patrimônio cultural de cada povo. Nas comunidades indígenas, por exemplo, as tradições culturais podem possuir também um papel importante na geração de renda, por meio da venda de artesanato sendo uma fonte de renda recorrente nas comunidades tradicionais (UNESCO, s.d.).

As mulheres possuem um papel central na manutenção e preservação do patrimônio e da diversidade cultural no mundo, tendo em vista seu papel fundamental na transmissão da linguagem, códigos de ética, padrões de comportamento, sistemas de valores, tradições religiosas, entre outros dentro de suas comunidades (UNESCO, 2001, p. 4). Contudo, a importação de estruturas jurídicas e políticas coloniais nas comunidades indígenas diminuiu as fortes instituições tradicionais relacionadas com a autoridade das mulheres nessas comunidades (UNESCO, 2001, p. 4). Este fenômeno é claramente observado nas comunidades indígenas da América Latina e África (UNESCO, 2001, p. 4). Nesse sentido, o empoderamento das mulheres na preservação do patrimônio cultural imaterial é de extrema importância.

A Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, mais conhecida como Declaração de Pequim de 1995, destaca:

O último decênio tem presenciado também um reconhecimento cada vez maior dos interesses e das preocupações específicas das mulheres indígenas, cuja identidade, tradições culturais e formas de organização social melhoram e fortalecem as comunidades em que vivem. Com frequência as mulheres indígenas enfrentam barreiras tanto por sua condição de mulher como por serem membros de comunidades indígenas. (Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, 1995, para. 29)

Assim, a UNESCO reconheceu a necessidade de incentivar o ativismo feminista nestas áreas e, em 1995, iniciou uma política para a promoção do papel das mulheres na proteção do patrimônio cultural imaterial. Este projeto foi liderado pelo governo da República Islâmica do Irã e produziu estudos sobre a situação das mulheres nas comunidades indígenas e seu papel na proteção do patrimônio cultural imaterial e no desenvolvimento, assim como os desafios encontrados nas diferentes regiões (UNESCO, 2001, p. 2).

Na África, a professora Esi Sutherland-Addy destaca a falta de políticas para a proteção do papel da mulher na transmissão do patrimônio cultural imaterial dentro da política de igualdade de gênero impulsionada pelos países e organizações regionais (apud UNESCO, 2001, p. 3). Já na região asiática, para Maitrayee Chaudhuri, a proteção do patrimônio cultural imaterial não pode se desligar das políticas contra a pobreza, uma vez que artesanatos constituem grande fonte de rendas para as mulheres em certos países da região (CHAUDHURI, 2001 apud UNESCO, 2001, p. 3). Na região centro-asiática, Marfua Tokhtakhodjaeva reconheceu a influência do período soviético no desenvolvimento de um sistema de proteção para comunidades tradicionais locais. Durante este período, as artes do ocidente foram amplamente fomentadas, deixando a margem conhecimentos tradicionais (TOKHTAKHODJAEVA, 2001 apud UNESCO, 2001, p. 4). Nos países árabes, segundo Annie Tohme-Tabet, diversas ONGs estão trabalhando para a proteção dos conhecimentos tradicionais, dentre eles a fabricação de artefatos, e criando iniciativas para geração de renda para mulheres a partir dessas tradições (apud UNESCO, 2001, p. 5). Na região do pacífico, Lissanr Bolton e Susanna Kelly destacaram a falta de ações para a proteção do patrimônio cultural imaterial transmitido pelas mulheres das diversas ONGs que atuam na proteção do direito das mulheres (BOLTON; KELLY, 2001).

Além disso, Janet Blake destaca que para algumas culturas, a transmissão de saberes tradicionais se restringe a relação entre pai e filhos e os países devem realizar uma política inclusiva de gênero nessas tradições anteriormente exclusivamente masculinas (BLAKE, 2014, p. 40). Um exemplo de política de inserção das mulheres em práticas masculinas acontece na Turquia, onde houve a inclusão das mulheres na prática dos cantos de *Minstrelsy* (Ibid.). No Brasil, podemos destacar a política de empoderamento das mulheres na Serra do Capivara, que foi introduzida em 2001, de modo a demonstrar a capacidade das mulheres em realizar funções de gestão de patrimônio cultural que anteriormente eram vistas como “masculinas” (PESSIN; GUIDON; MARTIN, 2014, p. 41).

Observa-se que as ações realizadas para a proteção do papel das mulheres no campo da proteção do patrimônio cultural imaterial possuem duas vertentes: o seu papel na proteção e gestão do patrimônio e o seu papel na realização de tradições anteriormente exclusivamente masculinas.

Neste trabalho, analisaremos brevemente a proteção do patrimônio cultural imaterial no direito internacional. Em seguida, realizaremos um estudo sobre as dificuldades enfrentadas na proteção deste patrimônio e a importância do papel da mulher para a efetivação de uma preservação eficaz.

## **1. A proteção internacional do patrimônio cultural imaterial**

O patrimônio cultural é definido como um herança que deve ser preservada e passada para as futuras gerações (BLAKE, 2000, p. 61-85). A terminologia “patrimônio cultural imaterial” apareceu pela primeira vez em 1982 na Conferência do México designando o conjunto de tradições culturais (CORNU, 2012, p. 745). A UNESCO o define como:

práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (BRASIL, 2006, artigo 2(1)).

Esse patrimônio deve ainda ser transmitido de geração em geração, deve ser constantemente recriado e gerar um sentimento de identidade cultural (BRASIL, 2006, artigo 2(1)). Criado por meio de tradições, esse patrimônio possui uma natureza vulnerável e perecível, necessitando assim de uma proteção específica (UNESCO, 2003, p. 5).

Em 2003, um tratado internacional estabeleceu um regime de proteção a esse patrimônio. A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial cria uma proteção a ser efetivada em três frentes de ação: assegurar a visibilidade, preservar e transmitir (BRASIL, 2006, artigo 2(3)). Nesse sentido, a Convenção visa incentivar medidas que:

garant[am] a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não-formal - e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos (BRASIL, 2006, artigo 2(3)).

Diversa dessas medidas são aplicadas de modo a envolver as comunidades locais e, sobretudo, as mulheres nesse processo de transmissão e preservação. Contudo, devido a diferença das culturas e do contexto histórico de cada país, as dificuldades para implementar uma política eficaz mudam significativamente. Assim, uma análise regional se faz necessária para entender o papel da mulher na proteção do patrimônio cultural imaterial globalmente.

## 2. O papel da mulher na proteção do patrimônio cultural pelo mundo

Em 1995, a UNESCO, em parceria com o governo iraniano, lançou uma política para a promoção do papel das mulheres na proteção do patrimônio cultural imaterial. Para melhor compreender este papel e como pode ser promovido o empoderamento das mulheres na proteção e transmissão do patrimônio cultural, foram produzidos estudos regionais sobre a condição das mulheres nas sociedades tradicionais, os desafios enfrentados por elas e seu papel na proteção do patrimônio cultural imaterial (UNESCO, 2001, p. 2). Esta seção analisará as conclusões dos principais estudos produzidos pelo projeto.

### 2.1 O caso Africano

A professora Esi Sutherland-Addy inicia seu estudo com a discussão sobre



quais tradições seriam consideradas patrimônio cultural imaterial africano. Para atender esta carência terminológica é oferecida categorias que poderiam configurar patrimônio imaterial e assim estaria sujeito a uma política de preservação.

A primeira categoria, tecnologia e vocações incluem produções nas quais as mulheres possuem papel central, dentre elas produção têxtil, artesanato, cuidados com a saúde, cuidados com a beleza, construção de moradias, sua manutenção e decoração, dentre outros (SUTHERLAND-ADDY, 2001, p. 5). Em uma nova categoria, cuidados com a saúde e medicina tradicionais poderiam ser considerados patrimônio cultural imaterial de um povo, juntamente com a realização de rituais e questões de crenças (SUTHERLAND-ADDY, 2001, p. 5). Valores e ideologias também são áreas nas quais as mulheres possuem grande influência, principalmente na transmissão de valores e éticas de famílias clãs, sociedades e nações particulares. Para a professora, “esse papel foi reconhecidamente expandido com o processo de integração das economias tradicionais com as economias coloniais e globais.” (SUTHERLAND-ADDY, 2001, p. 7). Outro grande e importante grupo são as artes, que incluem manifestações artísticas políticas e religiosas e são de extrema importância para a expressão das opiniões das mulheres (SUTHERLAND-ADDY, 2001, p. 7).

Apesar da importância e da presença das mulheres na prática do patrimônio cultural imaterial, este ainda é inferior as práticas realizadas anteriormente a colonização do continente. Isto pois, as mulheres perderam seu papel na conservação e transmissão de saberes com a instituição dos poderes coloniais. Essa marginalização, infelizmente, continua nos governos atuais, principalmente na inclusão de políticas públicas. Contudo, em algumas áreas o papel da mulher continua forte, principalmente no que tange a utilização dos conhecimentos tradicionais como fonte de renda, gerando assim um contraponto dos efeitos da globalização.

## 2.2 O caso Centro-asiático

A situação das mulheres no espaço público e nas políticas públicas é especialmente complicada na região central da Ásia. Primeiramente, deve-se destacar a perda do patrimônio cultural imaterial das comunidades tradicionais da região durante o período soviético (TOKHTAKHODJAEVA, 2001, p. 17).

Apesar do papel importante declarado neste período e a superioridade numérica das mulheres, sua maioria encontrava-se em posições inferiores, o que gerou uma segregação na obtenção de educação pelas mulheres na região. A situação desde a queda da União Soviética só tem piorado e as mulheres sofrem com baixa remuneração e orçamento para gestão, menos chances de serem promovidas e maiores chances de demissão em um cenário de redução de pessoal, acesso restrito as especializações e cursos de atualização, sobrecarga da jornada em casa, poucas creches, entre outros (TOKHTAKHODJAEVA, 2001, p. 18).

Esta diminuição no nível e qualidade da educação afetou a transmissão de valores culturais e tradicionais, que sofre também com a crescente radicalização e fundamentalismo na região. Neste novo momento político, a carga de trabalhos domésticos aumentou de maneira a impedir o desenvolvimento profissional e a procura

de melhor educação pelas mulheres, sendo esta condição aplicada especialmente às mulheres rurais (TOKHTAKHODJAEVA, 2001, p. 19).

Contudo, a transmissão de artesanatos e demais tradições passíveis de geração de renda têm sido apoiadas por ONGs e sindicatos. Contudo, não existe uma política pública nesse sentido, devido, entre outras razões, aos baixos rendimentos proporcionados. Para a professora Marfua Tokhtakhodjaeva, é necessário, para reforçar o papel das mulheres na transmissão de tradições culturais, uma política positiva do governo neste sentido, assim como o desenvolvimento de estruturas empresariais nessas comunidades (TOKHTAKHODJAEVA, 2001, p. 19).

### 2.3 O caso asiático

A professora Maitrayee Chaudhuri (2001, p. 2), em seu estudo sobre o papel da mulher na proteção do patrimônio cultural esclarece, primeiramente, que devemos pensar o patrimônio cultural como algo vivo, diferentemente do patrimônio tangível que é estático no tempo. O patrimônio cultural imaterial é constantemente interpretado e recriado pela comunidade que o criou. Assim, a preservação do patrimônio se confunde com a proteção da comunidade e de um ambiente propício ao seu desenvolvimento cultural a partir de novas e antigas tradições (CHAUDHURI, 2001, p. 2).

A região asiática sofreu grandes impactos do crescimento do mercado como a urbanização, migração, turismo, indústrias culturais que modificaram e acabaram, em algumas regiões, com o desenvolvimento das culturas locais e suas tradições (CHAUDHURI, 2001, p. 2). Estudos realizados na região demonstraram a importância do empoderamento das mulheres para a proteção e transmissão deste patrimônio.

A capacitação das mulheres neste terreno somente é possível segundo a professora com direitos à terra para as mulheres, direito a gestão das águas e dos recursos florestais, representação política em decisões locais e nacionais, inserção das mulheres nas ações coletivas, alfabetização e capacitação das mulheres com o intuito de empreender seus conhecimentos para a geração de renda, acesso ao mercado (CHAUDHURI, 2001, p. 2-3).

A maioria das políticas, segundo este estudo, deveriam estar ligada ao desenvolvimento e a geração de renda dessas mulheres para o aumento da produtividade do trabalho e da renda familiar (CHAUDHURI, 2001, p. 3).

### 2.4 O caso pacífico

A região do Pacífico é extremamente rica culturalmente. Compreendendo 22 países e com mais de mil idiomas presentes, diversas culturas são praticadas na região (BOLTON; KELLY, 2001, p. 2). Essas culturas, contudo, foram bastante influenciadas pelos colonizadores, período no qual muitas culturas foram extintas, sobretudo na parte oriental. O cristianismo, religião dos colonos, é amplamente praticado e valorizado. Nos últimos dois séculos, foi percebido um desenvolvimento dos conhecimentos e práticas tradicionais (BOLTON; KELLY, 2001, p. 2).

Devido a sua diversidade, a região tem sido bastante estudada. Segundo as

professoras Susanna Kelly e Lissant Bolton, apesar do estudo ser positivo, diversas críticas devem ser realizadas as propostas feitas no campo das mulheres e do patrimônio cultural imaterial (BOLTON; KELLY, 2001, p. 3).

A primeira crítica realizada pela professora consiste na utilização de um modelo europeu. Por exemplo, estudos europeus tendem a desconsiderar o cristianismo como elemento da cultura local e caracterizar como parte integrante da cultura colonizadora sem influência nas tradições locais. Contudo, a religião encontra-se, hoje em dia, amplamente praticada na região, fazendo parte do dia-a-dia da população. Apesar da rejeição da cultura local em algumas regiões pela Igreja, em outras o catolicismo adotou práticas tradicionais, constituindo uma forma de preservação desta cultura (BOLTON; KELLY, 2001, p. 3).

As culturas tradicionais também tem sido deixadas de lado pela população dos países. Isto porque, a região do Pacífico está atualmente em uma fase de rápida mudança. Isto é em parte o resultado da agitação política e social na região. É também o resultado do crescimento populacional maciço. Em muitas partes do Pacífico, mais de metade da população tem menos de 20 anos de idade. Há um crescimento crescente nos assentamentos urbanos, mas muitas vezes não há trabalho disponível. Um número crescente de pessoas está se voltando para o crime de necessidade, e para o abuso de álcool e outras substâncias. Conhecimentos tradicionais estão se perdendo pelo desinteresse e falta de política na área (BOLTON; KELLY, 2001, p. 3).

Assim, apesar de diversos programas para o estudo e o incentivo da prática de tradições locais, esses não tem se mostrado eficaz na região. Um maior intercâmbio entre os diferentes projetos e consulta desses as comunidades que são objeto de pesquisa são essenciais para a construção de uma política mais eficaz e inclusiva (BOLTON; KELLY, 2001, p. 5).

## 2.5 O caso Latino-americano

No caso latino-americano analisaremos dois relatórios sobre as mulheres e o patrimônio cultural imaterial, o estudo da UNESCO realizado conjuntamente com os demais analisados e o estudo realizado em 2014 pela CLADEM.

Sobre o estudo da UNESCO, são destacadas algumas peculiaridades das sociedades latino-americanas: uma significativa população indígena, que possuem lastros com as civilizações pré-colombianas; presença de minorias de origens estrangeiras que preservam sua cultura; presença de culturas afro-americanas com tradições específicas e a população crioula, com características próprias da região, mas com influências europeias (CARDACI, 2001, p. 2). No que tange a presença das mulheres nas políticas de proteção e preservação da cultura local, o estudo constatou que seu papel possui influência principalmente na proteção dos ecossistemas, medicina tradicional e tradições que se relacionam com a criação de produtos para a indústria cultural (CARDACI, 2001, p. 26).

Sobre a participação feminina na proteção do meio ambiente, podemos destacar o estudo da CLADEM. Em 2014, o Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (*The Latin America and the Caribbean*

*Committee for the Defense of Women's Rights* – CLADEM) também realizou um estudo sobre a participação e as dificuldades das mulheres indígenas na proteção do patrimônio cultural. Segundo este estudo, as mulheres estão nas lideranças de processos de reclamação pela perda da biodiversidade e processo de resistência contra atividades minerárias e outras indústrias extrativistas (CLADEM, s.d.). Contudo, como destaca a professora Dora Cardaci, no estudo realizado pela UNESCO, o papel de liderança das mulheres ainda não é amplamente reconhecido nas políticas de proteção da cultura indígena (CARDACI, 2001, apud UNESCO, 2001, p. 4).

Na América Latina, estima-se que existam aproximadamente 600 comunidades indígenas, segundo os dados do *International Work Group for Indigenous Affairs* e várias dessas culturas estão ameaçadas, seja pela falta de políticas de proteção, seja pelas atividades extrativistas.

## Conclusão

As mulheres enfrentam diversas dificuldades na sociedade moderna, seja para prover para sua família ou para passar e praticar tradições. As mulheres são fundamentais para a proteção e transmissão dos saberes tradicionais as futuras gerações por seu papel nas comunidades de transmissão da ética e valores. Hoje em dia, percebe-se uma concentração das políticas culturais interligadas com questões econômicas de modo a viabilizar também a independência e sobrevivência das mulheres a partir da prática de tradições locais. Contudo, diversas dessas regiões não possuem políticas lideradas por mulheres para atender as necessidades desta parte da população.

As mulheres, ainda hoje, possuem em diversas partes do mundo, um papel marginalizado na sociedade. Sua ausência no cenário político e nas lideranças enfraquecem políticas públicas de qualidade para o empoderamento das mulheres. Assim, uma política inclusiva se faz extremamente necessária, não só para a proteção do patrimônio cultural imaterial, mas também para o desenvolvimento igualitário e para uma sociedade mais justa.

## Referências Bibliográficas

BLAKE, Janet. 2000. “On defining the cultural heritage” **International and Comparative Law Quarterly**, vol. 49, pp.61-85.

BLAKE, Janet. 2014. “Gender and Intangible Heritage” in UNESCO. 2014. **Gender Equality and Creativity**. Paris: UNESCO Editions, pp.48-90.

BOLTON, Lissant; KELLY, Susanna. 2001. **Women, Intangible Heritage and Development: a feasible study in the Pacific Region**. Disponível em <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00170-EN.pdf>>. Acessado em 23 jul. 2016.

BRASIL. 2006. Decreto Nº 5.753, Promulga a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em Paris, em 17 de outubro de 2003, e assinada em 3 de novembro de 2003.

CARDACI, Dora. 2001. **Women, Intangible Heritage and Development: a feasible study in Latin America**. Disponível em <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00169-EN.pdf>>. Acessado em 23 jul. 2016.

CHAUDHURI, Maitrayee. 2001. **Women, Intangible Heritage and Development: a feasible study**. Disponível em <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00168-EN.pdf>>. Acessado em 23 jul. 2016.

CLADEN, s.d. “Participation of indigenous women in the conservation of cultural heritage”. Disponível em <[http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/CulturalHeritage/CLADEM\\_en.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/CulturalHeritage/CLADEM_en.pdf)>. Acessado em 23 jul. 2016.

CORNU, Marie *et all.* 2012. **Dictionnaire compare du droit du patrimoine culturel**. Paris: CNRS Editions.

PESSIS, Anne-Marie; GUIDON, Niéde; MERTIN, Gabriela. 2014 “Implementing labour policies for gender equality and women’s empowerment: Serra da Capivara National Park region” in UNESCO. 2014. **Gender Equality and Creativity**. Paris: UNESCO Editions, pp.41.

SUTHERLAND-ADDY, Esi. 2001. **Women, Intangible Heritage and Development: perspectives from the African region**. Disponível em <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00162-EN.pdf>>. Acessado em 23 jul. 2016.

TOKHTAKHODJAEVA, Marfua. 2001. **Women, Intangible Heritage and Development**. Disponível em <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00171-EN.pdf>>. Acessado em 23 jul. 2016.

UNESCO. 2001. **Synthesis Report: Activities in the domain of women and intangible heritage**. Disponível em <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00160-EN.pdf>>. Acessado em 23 jul. 2016.

UNESCO. 2003. **Oral and Intangible Heritage of Humanity**. Paris: UNESCO Editions.

# PERFORMANCE E FEMINISMO: A RELAÇÃO ENTRE CORPO, ARTE E EMPODERAMENTO FEMININO NA AMÉRICA LATINA

Ana Luiza Soares Dias<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esse artigo aborda a relação entre performance e empoderamento, analisando trabalhos de artistas latino-americanas. O intuito é averiguar sobre quais formas o formato artístico da performance atua como elemento empoderador feminino. Nesse trabalho faço um breve traçado histórico sobre o movimento feminista, sobre o surgimento de performances realizadas por mulheres e estudo o projeto poético das artistas Márcia X e Ana Mendieta.

**Palavras-chave:** Performance; Empoderamento Feminino, Arte Contemporânea; América Latina.

**RESUMEN:** Este artículo comprende la relación entre performance y empoderamiento, analizando trabajos de artistas latinoamericanas. El objetivo es averiguar sobre cuales formas o formatos artístico de Performance actúan como elemento empoderador femenino. En este trabajo, hago a la brevedad, un trazado histórico sobre el movimiento feminista, sobre el surgimiento de performances realizadas por mujeres y estudio el proyecto poético de las artistas Márcia X y Ana Mendieta.

**Palabras clave:** Performance; Empoderamiento femenino; arte contemporánea; latinoamericana

## 1. Das faíscas do feminismo aos corpos-incendiários

“No momento em que as mulheres usam o seu próprio corpo na arte, estão usando na verdade o seu próprio ser, fator psicológico da maior relevância, pois assim convertem o seu rosto e o seu corpo de objeto a sujeito”.

Lucy Lippard (1985)<sup>2</sup>

As primeiras faíscas do que se chama atualmente de Movimento Feminista, surgiram em 1848 com o Movimento de Libertação das Mulheres, que questionavam os papéis sociais, masculinidade, feminilidade, racismo dentre outras questões. Mas foi na década de 60 que o movimento explodiu, ganhando maior visibilidade.

Com o lançamento em 1963 do livro “Mística Feminina” de Betty Friedan, que foi considerado um dos livros mais importantes do século XX, o movimento

<sup>1</sup> Produtora Cultural – Graduanda em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense - CURO. Brasil. [analuzadias@live.com](mailto:analuzadias@live.com)

<sup>2</sup> LIPPARD, Lucy. MENDIETA, Ana. 1948-1985 (obituary). Art in America. November 1985, p.190

ganhou ainda mais adeptas. O livro obteve uma repercussão mundial, disseminando ainda mais os ideais feministas. Quanta mais adeptas o movimento recebeu, mais críticas a ele foram surgindo, incluindo protestos de homens e mulheres conservadoras contra os ideais. Ainda na década de 60 ocorreu o OGLE, um *happening* em que foi representada uma inversão de papéis, na qual mulheres assediavam homens nas ruas de Nova Iorque, para que os mesmos refletissem sobre a objetificação do corpo feminino. Dentro do feminismo, mulheres encontraram apoio para falar e lidar com questões relativas à sexualidade, direitos básicos, igualdade civil, estupro, abuso físico e psicológico, aborto, dentre outros temas. A década de 70 presenciou a revolta contra o anticoncepcional e o anúncio de greve das mulheres por Betty Friedan, além do lançamento do livro “Nossos corpos, Nossos Seres”, um guia para mulheres e que tratava dos mais variados assuntos, desde à saúde da mulher até sexualidade. Por isso, este livro tornou-se um dos grandes marcos da década.

Existe uma teoria que divide o movimento feminista em três momentos, denominados Ondas Feministas. A Primeira Onda Feminista seria aquela ocorrida nos meados de 1848, que reivindicou igualdade contratual, iguais oportunidades de adquirir bens, direito ao voto e também o fim dos casamentos arranjados que desrespeitavam o direito de escolha da mulher. A Segunda Onda Feminista, na década de 60, seria a continuação da primeira, porém com o movimento mais encorpado, com mais adeptas e lutando pela igualdade em todos os âmbitos sociais. A terceira fase, que começou por volta dos anos 90, preocupou-se em corrigir as falhas de suas antecessoras, principalmente dando maior visibilidade as minorias dentro do próprio movimento, como as mulheres de baixa renda, as negras e as lésbicas.

O crescimento do feminismo produziu reações em diversos âmbitos e estruturas, principalmente na arte. Se até a década de 1950 os grandes artistas, dos mais variados segmentos, eram em sua esmagadora maioria homens, a partir da década de 1960 esse fato começa a ser intensamente questionado. O movimento surge como uma forma de desconstrução do ideal feminino, que no meio artístico era na maior parte do tempo, utilizado apenas como inspiração. E é nesse momento que as mulheres começam a transitar de musas das grandes artes à idealizadoras e executoras de grandes obras. E no fim da década, juntamente com manifestações pela inserção de obras de criação feminina em galerias e exposições, surgem as primeiras performances de caráter feministas no mundo, como as protagonizadas por Yoko Ono (*Cut Piece*) e Carole Schneemann (*Eye Body*).

A performance feminista surgiu com tom de denúncia, inconformismo e revolta, mais ligadas à campos intelectuais e seus conceitos. Durante a década de 70 passa a denunciar violência doméstica, estupro, abuso e uma incessante busca e afirmação identitária, como é o caso das performances de Ana Mendieta. Goldberg (2006) cita como a utilização de objetos de caráter pessoal é característica de uma performance “autobiográfica”. Por performers não estarem atuando enquanto realizam sua obra, suas performances têm esse cunho de retratar sua vida pessoal, ou o universo em que está inserida. No caso das performers, elas trazem à tona questões ligadas às questões do gênero feminino, como abusos e imposições sociais, demonstrando um caráter feministas ao expor problemas comum à todas.

## 2. Márcia X

Artista visual nascida no Rio de Janeiro iniciou sua carreira artística em 1980, época em que o termo performance já era amplamente conhecido e utilizado. Seus primeiros trabalhos abordaram a arte de forma a aproximá-la do cotidiano, desmitificando a aura artística. Em sua primeira performance-instalação “Cozinhar-te” (1980), apresentou ao público um pouco da intimidade e afetividade do lar, a obra possuía a seguinte legenda: “cozinha de nossa casa – espaço comunitário-afetivo, onde se preparavam comidas — ideias — fomes”. Com algumas influências da Pop Art, principalmente de Andy Warhol<sup>3</sup>, Márcia X questionava a sacralização da arte, dos artistas e a forma como os mesmos se retratavam como “superestrelas” e utilizava de elementos e linguagens próprias da cultura de massa para criticá-la. Suas primeiras performances foram norteadas por temáticas relacionadas à arte e consumo, arte e sociedade e o papel do artista como provocador e produtor de conhecimento.

A partir dos anos 90, o projeto poético da artista torna-se mais denso e intimamente ligado a questões religiosas, tabus femininos, sexualidade e infância. A artista critica o conservadorismo religioso utilizando elementos com grande carga simbólica cristã em contextos antagônicos à sua natureza para realizar algumas de suas performances/instalações. Sua obra passa a criticar severamente valores estéticos, éticos, sociais, machistas e religiosos. De forma irônica, aborda a banalização da sexualidade ao ser por vezes reduzida ao consumismo e por outras censurada por instituições religiosas.

“No princípio dos anos 90, realizei instalações e performances que têm como principal estratégia transformar objetos pornográficos em objetos infantis e objetos infantis em objetos pornográficos, fundindo elementos que estão situados por convenções sociais e códigos morais em posições antagônicas.” (Texto de Márcia X. “Márcia por Márcia”).

Os materiais por ela utilizados marcam a aproximação do público popular, por se tratarem de objetos, formas e materiais presentes no cotidiano. A artista transpõe materiais encontrados nos supermercados, feiras e ruas para suas obras realizando um deslocamento estético-funcional, onde sua finalidade inicial em nada se assemelha a se novo papel.

A performance “*Lovely Babies*” (1993) marca a transição poética da artista, como antes utilizava a performance como forma de aproximar arte e vida-cotidiano, por meio de intervenções públicas utilizando seu corpo como ator da mesma, a partir daí passa a utilizar seu próprio corpo como parte fundamental de sua própria obra de arte. Márcia X passa a explorar potências vitais, viscerais, sexuais e grotescas do corpo. Em *Lovely Babies* seu corpo vai sendo modificado enquanto interage com bonecas motorizadas, que inicialmente aparentam ser sua barriga de grávida, em seguida seus

<sup>3</sup> Andy Warhol foi um empresário, pintor e cineasta norte-americano, bem como uma das maiores figuras do movimento de *pop art*.



seios, seu pênis, até que criam vida própria e passam a demonstrar uma sexualidade ativada pela artista. Nesta performance e em diversas outras obras produzidas a partir desse ano, a artista utiliza objetos infantis que são massivamente associados às meninas (como em uma tentativa de prepará-las para maternidade). Ao retirá-los do contexto para o qual foram criados, ela os desloca para uma situação que remete à uma pedagogia sexual. Dessa forma a artista ressignifica o brinquedo, retira o teor maternal que o mesmo possui e o transforma em brinquedo-sexual. Dentre as diversas reflexões possíveis que essa performance trás, vale destacar o machismo, a forma como meninas são criadas desde muito pequenas para serem mães e o tabu de falar sobre educação sexual com crianças. Por que essa aproximação da criança com a vida adulta, de já criar um ser, é tão aceita enquanto a educação sexual infantil é extremamente repudiada?

Após a performance “*Lovely Babies*”, principalmente a partir do ano 2000 a artista aproxima-se de temáticas relativas ao universo feminino, como tabus e imposições sociais e aprofunda-se nas questões religiosas, mesclando temas com conceitos relativos a vida e a morte. “Desenhando com Terços” (2000-2003), “*Pancake*” (2001), “Ação de Graças” (2002), “*Ex-machina*” (2002), “Cair em Si” (2002) possuem temáticas que giram em torno de obsessões culturalmente associadas às mulheres. Em “*Pancake*”, a artista derrama sobre si 10 latas de leite condensado da marca “Moça”, contendo cada uma 2,5kg. Em seguida abre pacotes de confeitos coloridos e com a ajuda de uma peneira espalha sobre seu corpo. A performance foi idealizada como uma crítica aos padrões de beleza impostos as mulheres, o leite condensado e os confeitos representam as camadas e camadas de maquiagem que usualmente são utilizadas para “embelezar”, porém seu acúmulo pode causar deformações.

Em “Desenhando com Terços” a devoção e submissão religiosa é contraposta aos desenhos de pênis feitos pela artista utilizando os terços cristãos. A performance-instalação consiste na repetição massiva da artista em justapor os terços (moldados como pênis) em um quarto, utilizando aproximadamente 500 terços. A obra foi censurada durante exposição no Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro, por protestos católicos com a alegação de misturar elementos sagrados com profanos. Porém, a censura de obras de arte contemporânea não costuma decretar o fracasso das mesmas, pelo contrário, reafirma a potência social-política delas. Esse fato promoveu reflexões acerca do papel da arte, de suas representações e de que forma as obras afetam as pessoas. “Desenhando com Terços” afrontou uma instituição gigantesca, colocando em pauta tabus que necessitam ser desconstruídos.

Os elementos convencionados como femininos são evocados em suas obras. Na intenção de ressignifica-los. Como aponta a artista no trecho:

“O uso de roupas brancas, camisolas e saias pregueadas, contribui para evocar enfermeiras, freiras, noivas, estudantes, filhas de Maria, boas meninas e boas moças, agindo no limite entre a consciência, o sono e o transe religioso (...). Sabão em pó, grama, terços católicos, bacias, são materiais e objetos muito comuns, mas ao serem usados de forma deslocada, como os galos nos quais enfiou meus pés (galos de verdade cravejados de pérolas) em “Ação de graças”, le-

vam-nos a perceber como são absurdas imagens até então consideradas corriqueiras e inofensivas (Texto de Márcia X. “Sobre as performances”).”

Seus últimos trabalhos (2003-2004) indicavam uma transição para uma nova fase. A artista que no início de sua carreira utilizava muito a ironia em seus trabalhos, ações objetivas e com muita afronta, transitava para uma fase mais subjetiva e introspectiva, porém com uma postura mais potente, uma presença mais ativada. Em sua última performance “A Cadeira Careca/*La Chaise Chauve*” (2004), Márcia X usa um traje preto (antagônico às lendárias camisolas brancas que se tornaram uma marca em seus trabalhos), já em tratamento contra um câncer, não se apresenta mais com seus longos cabelos que tanto marcaram seus outros trabalhos e permanece deitada enquanto raspam todo o pelo de uma *chaise longue*<sup>4</sup>.

A artista que teve sua carreira interrompida devido aos problemas de saúde, deixou um grande legado para as suas sucessoras. Seu trabalho foi um grito de liberdade e afirmação, mesmo em um ambiente pouco favorável para mulheres artistas, Márcia X resistiu e afrontou todas as esferas opressoras.

### 3. Ana Mendieta

“Não há nada tão belo e humanizante no trabalho artístico quanto aquilo que abre novos mundos ao homem”  
Ana Mendieta

Nascida na cidade de Havana em Cuba, foi exilada ainda criança, nos Estados Unidos. Mendieta nunca se sentiu parte da cultura norte-americana, ao ser separada tão cedo de sua família e de suas raízes. Empenhou sua obra artística a reafirmar sua identidade cubana-latino-americana. A artista dedicou-se a observar criticamente a nova organização social na qual estava inserida, para posteriormente utilizar tudo o que havia acumulado, como potência artística e expressar corporalmente toda sua aversão e sofrimento relativos ao racismo, política, violência de gênero, marginalização e principalmente sobre o exílio. Em muitas de suas obras a artista utiliza essa fronteira entre o humano e a natureza, no intuito de evocar rituais, energias e pertencimento. Em todas as suas obras seu corpo aparece como elemento central, o que simbolicamente expressa seu empoderamento corporal, ao mesmo tempo em que replica a liberdade feminina.

Em sua performance “*Glass on Body*” (1972), a artista utiliza um pedaço de vidro que pressiona sobre diversas partes de seu corpo nu, provocando deformações. Uma das leituras possíveis à obra<sup>5</sup> é a intenção de que Mendieta pretendia desmitificar o consenso de mulher-receptáculo, mulher-sensualidade e mulher-objeto, além de quebrar tabus em relação ao “corpo feminino perfeito”, criando esses desvios estéticos que causam grande impacto visual. Ainda seguindo por esse conceito de desvio

<sup>4</sup> Chaise Longue Model Nr. B306: cadeira ícone de design criada por Le Corbusier em 1928.

<sup>5</sup> Por se tratar de uma obra de arte contemporânea não existe apenas uma leitura possível da mesma, as leituras variam de acordo com o que o espectador apreende da obra.

estético do feminino, a artista realiza a performance fotográfica “*Transplante de Vello Facial*” (1972), na qual implanta parte da barba de um amigo em seu rosto, criando barba e bigode em sua fisionomia.

As performances “*Death of a Chicken*” (1972) e “*Feathers on a woman*” (1972) são intimamente ligadas, tanto dos materiais utilizados, quanto na ritualização da mesma. Em “*Death of a Chicken*”, se inicia a ação recebendo uma galinha com a cabeça cortada se debatendo e depois permanece com a galinha em frente ao seu ventre, de maneira que o sangue da galinha quase morta ainda jorre sobre seu corpo. Essa é uma prática religiosa afro-cubana que a artista incorporou em seu trabalho. Representa o sacrifício do outro como forma de potencializar seu poder feminino.

Em “*Feathers on a woman*”, a artista utiliza plumas brancas para cobrir seu corpo nu, desconstrói visualmente sua identidade, assim como sugere Derrida (1996), que a identidade jamais é atingida, ela está em eterna construção, a artista recria a forma como é vista. Em uma ação de se vestir de animal ou mostrar o animal que é, no intuito de após sacrificar o outro deve-se colocar no lugar do mesmo. Também é possível traçar um comparativo com as mulheres sacrificadas diariamente, como animais. Durante essa evocação ritualizada, Mendieta mescla seu corpo-mulher ao corpo-animal, deixando “de fora” apenas sua vulva-cloaca. O corpo da performer causa estranheza por utilizar de uma estética grotesca, que é parte do projeto poético-estético da artista. Sobre essas performances Merewther escreve:

Ao representar o sacrifício animal, a performance de Mendieta invoca o que a audiência ocidental chamaria de um “costume primitivo”. Apesar do ato parecer uma transgressão das “normas” da civildade habitual, o fato de que Mendieta não o tenha atribuído ao costume ou ritual de uma outra cultura sugere que tal violência do sacrifício exista dentro do mundo profano em que vivemos.

(MEREWETHER, 2000, p. 136)

Entre os trabalhos de Mendieta, a série “*Siluetas*” (1873-78) é dos mais marcantes. Ela registra mais de 200 vezes sua silhueta em ambientes naturais. Como forma de reafirmar sua identidade, territorialidade e pertencimento. Cria silhuetas na terra, em árvores, pedras, lama e até mesmo com fogo.

Ao mesmo tempo que deseja uma sensação de pertencimento a artista expõe seus deslocamentos e a efemeridade. Mendieta possui um projeto poético direto, de afronta, ao mesmo tempo extremamente ritualizado, e próximo à natureza. Ao mesmo tempo em que denuncia atos terríveis contra mulheres, como estupros, violência doméstica e abuso, a artista exibe força e empoderamento que servem de inspiração para outras mulheres.

Assim como os ideais feministas foram modificados ao longo do tempo (novas pautas discutidas, algumas revisadas, outras excluídas), novas formas distintas de performance foram surgindo. Atualmente é possível encontrar performances extremamente ligadas à tecnologia, com projeções, vídeo-performance, foto-performance dentre outros formatos. Cabe investigar qual a relação desse novo tipo de experi-

mentação artística com o corpo, de que forma ele empodera esse corpo feminino e a relação da mulher com essa virtualização de sua imagem.

A arte contemporânea possui uma grande potência empoderadora, por meio dela diversas mulheres podem encontrar na arte uma forma de expressar suas angústias e aumentar sua força. Diversas artistas o fizeram, mesmo que em tempos difíceis para as mulheres. A performance é chocante porque é potente, tira da zona de conforto ao escancarar através do profano (ou não) as bocetas e a arte-vida, arte-política, é a realização da micropolítica que de uma forma ou de outra atravessa àqueles presentes (e muitas vezes até os que nem presente estavam). O fato é que os atravessamentos sempre ocorrem, é impossível não reagir à uma performance, até a própria indiferença é uma reação.

### Referências Bibliográficas

DERRIDA, Jacques. *Artefactualités*. In: *Échographies. De la télévision*. Paris: Galilée, 1996.

GOLDBERG, RoseLee. *A arte da performance. Do Futurismo ao Presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006

LIPPARD, Lucy. MENDIETA, Ana. 1948-1985 (obituary). *Art in America*. November 1985.

MEREWETHER, C. 'From Inscription to Dissolution: The work of Ana Mendieta', in COCO, Fusco (ed), *Corpus Delecti: Performance Art and Women*, London: Routledge, pp. 134–151, 2000

ORZESSEK, Arno. **Ferida e feridor. Vestígios da artista cubana de performance Ana Mendieta ganham nova vida em Dusseldorf**, Humboldt. Alemanha, n. 75, p.72-74, 1997.

X, Márcia. (s.d). **Escritos da artista: Márcia por Márcia**. Acesso em 24 de Agosto de 2016, disponível em Márcia X. Art: <http://marciax.art.br/mxText.asp?sMenu=3&s-Text=16>.

# AS BRUXAS QUE NÃO CONSEGUIRAM QUEIMAR: A RESISTÊNCIA FEMININA NA ARTE E VIDA

Bárbara Ahouagi

Melissa Rocha

**RESUMO:** O presente trabalho analisa alguns espaços de tangenciamento entre a arte e política, especificamente espaços de memória e construção simbólica que se referem às formas de opressão aos corpos femininos colonizados, e às inúmeras estratégias para o seu silenciamento. A artista Ana Mendieta se apresenta como peça chave para a discussão de violência de gênero, tanto em seu caráter subjetivo, quanto em sua produção artística, especialmente por expor as estruturas patriarcais da crítica de arte, da história da arte e, em outro espectro, do sistema jurídico de forma geral.

**Palavras-chave:** Arte política; feminismo; violência e gênero.

**ABSTRACT:** This paper analyzes some areas of tangency between art and politics, specifically memory spaces and symbolic construction that refer to forms of oppression of the colonized women's bodies, and numerous strategies for its silencing. The artist Ana Mendieta is presented as key to the discussion of gender violence, both in its subjective nature, as in his artistic production, especially by exposing the patriarchal structures of art criticism, art history, and other spectrum, of the juridical system in general.

**Keywords:** Political art, feminism, violence and gender.

## Introdução

Em um galpão aberto, reproduzindo o interior de um apartamento, três atores encenam três versões distintas de uma mesma história contada por um homem, em três telefonemas subsequentes, logo após a morte de sua mulher. Ao ligar para o 911 o renomado artista minimalista Carl Andre disse que sua esposa, de alguma forma, havia caído pela janela. Na segunda ligação, desta vez para a polícia, declarou que haviam discutido sobre ele ser provavelmente mais bem-sucedido que ela e, nesse sentido, sugeriu que poderia ter sido responsável pela morte, insinuando um suicídio como reação ao suposto fracasso. A terceira ligação foi para um amigo a quem revelou que mulher estava bêbada e com frio, e por isso caiu acidentalmente tentando fechar a janela. O público presente que acompanhava a cena estava livre para interagir com os atores e apontava efusivamente as diversas falhas de todas as versões.

Esse relato descreve o vídeo/performance *Variations* (2014), da artista canadense Elise Rasmussen, que revisita as condições da morte da artista cubana Ana Mendieta no dia 08 de setembro de 1985. A encenação baseia-se em um roteiro aberto e coloca em evidência as contradições existentes nos depoimentos apresentados,

como o fato de Ana ter medo de altura, da temperatura no dia não ter sido fria e de que sequer seu corpo ter sido fotografado pela perícia. Após três anos de julgamento, o escultor minimalista foi considerado inocente, deixando à parte as diversas discrepâncias do caso, ocorrido apenas oito meses após o casamento de ambos.

Anteriormente ao trabalho de Elise, em 1992, manifestantes coordenados pela *Women's Action Coalition* ergueram cartazes com o questionamento “Onde está Ana Mendieta?” diante do Museu Guggenheim, na ocasião de uma exposição onde havia uma obra de Carl Andre. A pergunta lançada pelos manifestantes no Soho apontava não somente para a parcialidade da justiça no caso do casal, como também para a escassez representativa das artistas nos espaços da arte – tendo em vista a grande quantidade de trabalhos que Mendieta produziu no país durante sua carreira e a ausência de boa parte deles nos museus<sup>1</sup>.

A hipótese de suicídio lançada por Andre, mostrou-se uma estratégia eficaz na defesa do artista e, de forma geral, delinea os espaços de poder e de silenciamento político. No caso de Mendieta, a ausência da imagem pericial demonstra algum desvio considerável no padrão investigativo. Além disso, é impossível ignorar que se tratava de uma mulher, imigrante e cubana; atributos suficientes para localizá-la de maneira periférica e subalternizada perante o sistema social estadunidense e que sua vida profissional fora maliciosamente julgada, uma vez que as características de seu trabalho artístico foram utilizadas para corroborar os argumentos do suicídio<sup>2</sup>. É possível atestar que essa apropriação das obras de arte como justificativa da culpabilidade no caso assemelha-se ao que hoje denominamos *gaslighting*: uma manobra discursiva, geralmente praticada pela parte mais fortalecida, real ou simbolicamente, para distorcer informações e colocar em dúvidas aspectos psicológicos da vítima.

Diversas manifestações procuram apontar a morte de Mendieta não como um suicídio – tal qual a versão acolhida pela justiça local – mas como um assassinato, no qual deseja-se explicitar a falta de embasamento lógico e pericial diante dos testemunhos contraditórios, incapazes de atestar com segurança o veredito dado ao caso. Se nos voltarmos para a figura de Carl Andre, renomado e endinheirado artista mundialmente famoso, é incontestável avaliar que havia mais reputação em risco para o marido rico vivo que para a fama de uma artista morta. A radicalidade presente nas obras dos Acionistas Vienenses, Gina Pane, Marina Abramovic, Carolee Schneeman, Vallie Export, Orlan, apenas para enumerar alguns, não foi enquadrada como fruto de distúrbios psicológicos depressivos na altura de suas feitura, no entanto, das diversas performances denunciativas da violência realizadas por Mendieta, convenientemente arrematou-se seu “evidente caráter suicida”.

## 1. Mulheres interditas, vozes inauditas

<sup>1</sup> A mesma invisibilidade também ocorreu com suas obras *site-specific*. Muitas pessoas acreditavam, por exemplo, que as esculturas rupestres produzidas por Ana no México e em Cuba tivessem sido já apagadas pela própria natureza, e Rasmussem também foi responsável por redescobri-las e fotografá-las em 2012.

<sup>2</sup> O'HAGAN, Sean. Ana Mendieta: death of an artist foretold in blood. *The Observer*, 22 set. 2013. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/artanddesign/2013/sep/22/ana-mendieta-artist-work-foretold-death>>.

De fato, grande parte do trabalho da artista confrontava o que essencialmente representava a figura do marido e de suas obras, um artista expoente nativo e bem-sucedido, com trabalhos limpos, minimalistas, plenamente agradáveis aos olhos do mercado anglo-saxônico, enquanto ela, uma imigrante, mulher e latina constrói:

Un proyecto artístico que, lejos de ser improvisado, ingenio o individualistamente catártico, puede ser leído como políticamente consciente e informado, un proyecto que deconstruye críticamente las jerarquías binarias y reflexiona sobre la propia condición de la representación dentro de un marco cultural de mestizaje que profundiza las estrategias de las vanguardia al tiempo que recupera ciertas formas de culturas periféricas como modelos de resistencia frente a la homogeneización y como referentes de posibilidades de ordenamiento del mundo fuera de la estructura capitalista occidental. (RUIDO, 2001, p. 4)

Em uma de suas obras, a artista cubana fez uma performance-denúncia em seu apartamento nos Estados Unidos. Em resposta a um estupro e assassinato de uma estudante de enfermagem da Universidade de Iowa, a artista reproduziu o que se imagina da cena a partir do próprio corpo. No registro deste trabalho, denominado *Sem título (Cena de Estupro) 1973*, artista estava parcialmente desnuda, as calças jaziam sobre seus pés, o torso de braços recostado sobre a mesa, as pernas e o quadril, ensanguentados. Alguns alunos foram convidados pela artista a visitar sua ação e conversar sobre o acontecido, e, ao adentrarem o apartamento, deparavam-se com Mendieta nesta posição, na qual permaneceu imóvel por mais de uma hora.

Mendieta ousou ultrapassar com sua obra, as fronteiras da normalidade estabelecida, criando pontos de ruptura e questionamento no âmbito social e político. E tal violação é passível de punição em um universo segundo o qual, descreve Foucault, como “um mundo onde o que está em jogo é (...) a penitência e a correção. Todo um mundo onde, sob essas sombras, ronda a liberdade”. (FOUCAULT, 1997b: 506). De maneira similar à interdição de Mendieta, Camille Claudel teve não apenas sua vida, mas também sua liberdade ceifada pela internação no manicômio de Montdevergues, do qual nunca saiu e veio a falecer. A sanidade “insana” de Claudel lhe privou dos padrões reservados às mulheres do século XIX: não construir uma família e trabalhar como escultora em um período que as mulheres eram excluídas das principais Escolas de Belas Artes da França, frequentando o ambiente apenas como assistentes, sendo limadas da autoria artística. É importante ressaltar que: “Loucura não é tudo aquilo que age contra a natureza. É tudo aquilo que desnaturaliza formas de poder. A existência de Camille mostrava que não havia um destino natural para mulheres”<sup>3</sup>.

Enquanto isso, no cenário colonial brasileiro que se estende até a contemporaneidade, não faltam imagens que configuram uma permanência deste regimento imposto aos corpos e comportamentos femininos. No recente processo de impeach-

<sup>3</sup> LIMA, Daniela. Camille Claudel: a quem serve a normalidade? Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/11/03/camille-claudel-a-quem-serve-a-normalidade/> Acesso em 18mai2016

ment, ao qual foi submetido a presidenta eleita Dilma Rousseff, a grande maioria das desqualificações atribuídas à sua pessoa estiveram atreladas a sua condição de gênero. Houve, antes do aceite do processo, uma massiva campanha misógina, amplamente sustentada pela mídia através de reportagens na qual associavam à imagem da presidenta às ideias de loucura, descontrole, insanidade, mal humor, etc. Antes mesmo do encerramento da votação do impeachment coube também à mídia destacar os valores recatados<sup>4</sup> da esposa do vice-presidente Michel Temer, a futura primeira-dama, algumas décadas mais nova que seu consorte e completamente dedicada ao lar. Um ícone em oposição completa à figura de liderança da presidenta e seu passado guerrilheiro. Para completar o cenário, após a aprovação do afastamento de Dilma, Temer nomeou um corpo de ministros composto exclusivamente por homens brancos, quase todos de meia idade, formando uma imagem de contraste ao momento em que se discute a democracia e critérios de representatividade.

A carência de uma justa representatividade feminina não se restringe apenas ao campo político. A questão, como descrita na situação de Camille Claudel, é também recorrente na história da arte e no seu receptáculo institucional, os museus. Na análise que Griselda Pollock<sup>5</sup> (2013) faz da pintura de Johan Zoffany, *Academicos da Real Academia* de 1782, em que as duas únicas mulheres que frequentavam a escola, na época, foram representadas como dois retratos pendurados na parede ao invés de estarem fisicamente presentes. A cena mostra uma sala com um grupo de trinta e quatro artistas, todos homens e dois outros modelos posando despidos. Segundo a historiadora, a ausência de Angelica Kauffmann (1741-1807) e Mary Moser (1744-1819) na tela inglesa é justificada por uma dupla negação: a primeira refere-se à interdição de mulheres nas aulas de modelo nu e a segunda negativa, mostra a resistência em conceber e reconhecer a própria imagem da mulher enquanto artista e produtora de obras-primas.

## 2. Mulheres e Resistência

Ao contrário da impossibilidade de fala da vítima invocada no vídeo de Elise Rasmussen, mencionado anteriormente, é o testemunho que conduz a narrativa do documentário de Anita Leandro, *Retratos de Identificação* (2014). Nele, vemos como Maria Auxiliadora Lara Barcelos, a Dora, encerrou suas tentativas de lidar com as marcas da ditadura brasileira, jogando-se diante de um trem de metrô em Berlim, no ano de 1976.

Por vários aspectos as ações das mulheres que colaboraram com a resistência à Ditadura Militar brasileira seguiam o descompasso do machismo das ações repressivas. Se por um lado a fragilidade ingênua associada à figura feminina fortalecia os disfarces, por outro, quando presas, sofriam torturas que denotavam particular per-

<sup>4</sup> “Bela, recatada e ‘do lar’” foram as palavras utilizadas pela revista *Veja* para intitular uma matéria sobre a então possível futura primeira-dama. Essa matéria gerou um movimento imediato de ativismo virtual onde as mulheres contestavam ironicamente os adjetivos em fotos destacadas pelas *hashtags*.

<sup>5</sup> POLLOCK, 2013.



versão sexual. O décimo capítulo do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, dedicado à violência sexual, de gênero e à violência contra crianças e adolescentes aponta a relação paradoxal que se instaurou no trato dos presos políticos:

No exercício da violência, mulheres foram instaladas em *loci* de identidades femininas tidas como ilegítimas (prostituta, adúltera, esposa desviante de seu papel, mãe desvirtuada etc.), ao mesmo tempo em que foram tratadas a partir de categorias construídas como masculinas: força e resistência físicas. Nesses mesmos espaços de violência absoluta, também foi possível feminilizar ou emascular homens. (CNV, p. 402)

Observa-se nos crimes de Estado cometidos durante a Ditadura, além da violência física – que por si só toma dimensões abomináveis, a violência simbólica tenta impor à mulher uma posição subalterna em relação ao controle e propriedade masculinos e que, ao feminilizar o homem – seja pela tortura física, psicológica ou mesmo pela violação de suas companheiras<sup>6</sup>, sugere a diminuição simbólica de seu valor de cidadania.

Nos grupos guerrilheiros de oposição ao regime militar, as mulheres brasileiras ocuparam diversos papéis e funções na resistência, entre elas a luta armada. No entanto, não houve a presença deste protagonismo em posições de liderança dentro dos grupos, o que nos remete à presença do machismo e da lógica patriarcal, que posteriormente foi discutida nas críticas feministas ao marxismo e aos movimentos de esquerda. Maria Clara Badan Ribeiro contrapõe que ao se falar da ausência (das mulheres) em postos de comando no interior dos grupos armados, deixa-se de considerar toda a atividade desempenhada por essas mulheres em vários outros setores, que não eram definidos como funções femininas ou masculinas e não expressavam divisões sexistas em seu interior. É preciso inserir a experiência política da mulher em seu contexto, para que se tenha uma compreensão mais aprofundada de sua participação. (SALES, p. 176)

O filme de Anita Leando é feito por testemunhos e longos espaços de silêncio, o maior deles ocorre em dado momento da entrevista de Reinaldo Guarany, companheiro de Dora, quando encontra suas lembranças e a câmera encara sua ausência<sup>7</sup>. No mesmo silêncio ainda está a impunidade dos algozes do regime militar.

A reverberação do mutismo atua sobre o cotidiano social, produzindo na ponta, no campo das vivências, um tecido de tensões e confrontos. Pode-se vislumbrar que a fotografia como resíduo da performance *Cena de Estupro* de Mendieta, testemunha o assassinato e o pós-ato sexual não autorizado, explicitamente retratado pelo sujeito feminino, submetido e silenciado, duplamente. A primeira, na altura do fato real, quando houve a impunidade garantida ao agressor e a segunda, na expectativa de que a performance-denúncia provocasse alguma ação redentora de empatia,

<sup>6</sup> Era uma prática comum quando casais eram presos, que se torturassem os respectivos companheiros na frente de seus pares. Em algumas ocasiões, como foi o caso de Maria Amélia de Almeida Teles, cujos filhos de 4 e 5 anos foram levados para ver seus pais, sob os comandos do torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra.

<sup>7</sup> Reinaldo levanta-se da cadeira que estava e sai do enquadramento da câmera que se mantém imóvel ainda certo tempo.

uma reflexão significativa sobre o assunto, alguma repercussão eficaz nas autoridades cabíveis, ao que se concerne à inibição de fatos similares.

Susan Sontag discute o caráter ambivalente da estratégia da hiper-exposição às imagens de tragédias, já que, na medida em que denunciam, horrorizam e ferem, também são passíveis de anestesiarem: “Algo se torna real – para quem está longe, acompanhando o fato em forma de notícia – ao ser fotografado. Mas, não raro, uma catástrofe vivenciada se assemelhará, de maneira misteriosa, à sua representação” (SONTAG, 2003, p. 22-23). Percorrendo esta via de mão dupla, Sontag retira e coloca algumas mordanças que envolvem a pretensiosa eficácia combativa da arte.

### Considerações Finais: a sobrevivência das bruxas

De maneira menos explícita que *Sem título (Cena de Estupro)*, a série *Silhuetas* (1976) que Mendieta realizará no México e em Iowa, apresenta diante da queima e cinzas, uma espécie de síntese simbólica da permanência do impulso violento, patriarcal, de domesticação e controle, bem como a capacidade transformadora da mulher. Inevitável dissociar o corpo incinerado do caráter punitivo destinado às mulheres que fugiam da norma estabelecida durante o período medieval. A silhueta curvilínea em chamas, marcando uma representação específica do corpo feminino, erguido em cruz ou deitado, sobrevive enquanto rastro, um monumento póstumo transmutado.

Nos séculos XVI e XVII, a imagem do “Novo Mundo” foi personificada através do corpo de uma mulher nua (BLOCKER, 1999, p.120). A construção do devir feminino ao que tange um ser selvagem, indomável, cíclico, dionísíaco e não linear, é de alguma maneira sempre estranho ao horizonte racional e patriarcal, ao mesmo tempo em que uma fonte ardente para seu desejo da conquista, o que traz sentido para o paralelo comparativo entre os binômios: América e a admiração da beleza feminina, colonização e o desejo de possuí-la.

Na véspera do encerramento deste texto, um jovem traído convidou trinta amigos para o estupro coletivo de sua até então namorada, no Rio de Janeiro. Nos perguntamos então, se a banalidade da violência está mesmo no ato de enfrentamento artístico a uma das maiores vulnerabilidades atreladas ao devir mulher ou se na sua reprodução prática, adubada pelas garantias da convivência social.

### Referências Bibliográficas

BLOCKER, Jane. Body. In: **Where is Ana Mendieta?** Duke University Press, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

MLOTEK, Haley. **Tracing Ana**. mar, 2014. Disponível em: <<http://thenewinquiry.com/essays/tracing-ana/>>. Acesso: 30 jul. 2014.

POLLOCK, Griselda. **Visión y diferencia: feminismo, feminidad e historias del arte**. Buenos Aires: Fiordo, 2013.

RUIDO, Maria. Ana Mendieta, 2001. Disponível em: <[http://www.workandwords.net/uploads/files/libro\\_Ana\\_Mendieta2001.pdf](http://www.workandwords.net/uploads/files/libro_Ana_Mendieta2001.pdf)>. Acesso em: 16 mai 2016

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2003.

Brasil. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório – Recurso eletrônico – Brasília: CNV, 2014.

### **Links**

Laudo pericial indireto produzido em decorrência da morte de Vladimir Herzog:

[http://www.cnv.gov.br/images/pdf/laudos/analise\\_vladimir\\_herzog.pdf](http://www.cnv.gov.br/images/pdf/laudos/analise_vladimir_herzog.pdf)

<http://www.sophiahewson.com/>

<http://www.dailymail.co.uk/news/article-3598641/Australian-artist-Sophia-Hewson-films-rape-representation-New-York.html>

[http://media.wix.com/ugd/215773\\_71efbeec1afa42159d8250664abe9806.pdf](http://media.wix.com/ugd/215773_71efbeec1afa42159d8250664abe9806.pdf)

# ARTIVISMO QUEER: PERFORMANCES DA IGREJA DA COMUNIDADE METROPOLITANA NA III MARCHA CONTRA A LGBTFOBIA DE BELO HORIZONTE E REGIÃO METROPOLITANA

Ana Ester Pádua Freire<sup>1</sup>

**RESUMO:** A arte, como forma ritualística do outro dizer sobre si, é um mecanismo fundamental utilizado para dramatizar o mundo. Nesse sentido, esta comunicação trata das relações entre arte e militância, no que diz respeito à presença da Igreja da Comunidade Metropolitana de Belo Horizonte – uma comunidade cristã auto-denominada inclusiva – na III Marcha contra a LGBTfobia de Belo Horizonte e Região Metropolitana com apresentação de performances artísticas. Para tanto, serão apresentadas fotografias, no intuito de se levantar considerações acerca das práticas artísticas e militantes manifestadas. O deslocamento da igreja para o centro da cidade reconfigura seus ritos pela arte, levantando perguntas sobre a consciência da natureza artística, das propriedades do seu domínio de origem e da adequação ou não de seu novo local. Assim, religião e arte encontram-se na concretude das experiências e no concreto da cidade.

**Palavras-chave:** Militância. Praça Sete. Rito. Igreja inclusiva.

**ABSTRACT:** Art, as ritualistic form of other say about themselves, is a fundamental mechanism used to dramatize the world. In this sense, from the case study of the Metropolitan Community Church of Belo Horizonte, a self-comprehensive inclusive Christian community, this paper deals with the relationship between art and activism, with regard to the presence of this church in the III March against the Belo LGBTfobia of Belo Horizonte and the Metropolitan Area with the presentation of artistic performances. Therefore, photographs are displayed in order to raise considerations of artistic practices and expressed militants. The displacement of the church to the city center reconfigures its rites by the art, raising questions about the awareness of the artistic nature, the properties of their source domain, and the adequacy or no of its new location. Thus, religion and art are in the concreteness of the experiences and in the concrete of the city.

**Keywords:** Militancy. “Sete” Square. Rite. Inclusive church.

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Religião. PUC Minas. Instituição financiadora: Capes. Brasil. anaesterbh@gmail.com.

## Introdução

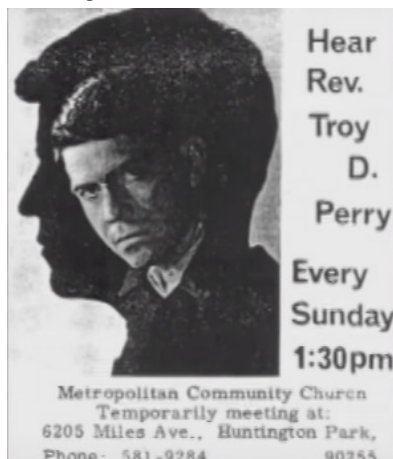
A cidade é feita de fronteiras, que, segundo Silvana Rubino (2009, p. 37), “tanto impedem que os atores sociais considerados impróprios entrem, como que os legítimos saiam”. Historicamente, a arte tem sido um meio de se romper com essas fronteiras do espaço público, sendo, por isso, um instrumento de resistência e um aliado nas militâncias políticas. Nesse sentido, a Igreja da Comunidade Metropolitana de Belo Horizonte lança mão de performances artísticas, no intuito de dar visibilidade ao que tem considerado sua luta pelos Direitos Humanos.

Nesse sentido, objetiva-se, com essa comunicação, que se pretende exploratória, apresentar os elementos dessa relação entre religião e arte, que se tem apresentado como um “ativismo *queer*”<sup>2</sup>, por meio do estudo de caso da Igreja da Comunidade Metropolitana na III Marcha contra a LGBTfobia de Belo Horizonte e Região Metropolitana.

### 1. Igrejas da comunidade metropolitana: uma proposta inclusiva

No final de setembro de 1968, circulava em *Los Angeles*, Estados Unidos, mais uma edição mensal da revista *The Los Angeles Advocate*. Tendo seu primeiro exemplar lançado em setembro do ano anterior, *The Advocate*, como passou a ser nomeada em 1969, ainda existe e é mais antiga publicação norte-americana dedicada ao público LGBT. Na referida edição, fora publicado um anúncio (imagem 1) que seria realizado um culto em *Los Angeles* aos seis de outubro de 1968.

Imagem 1 – Anúncio *The Advocate*



Fonte: Perry, 2007.

<sup>2</sup> O conceito artivismo *queer* está se delineando ao decorrer da pesquisa. Artivismo vem da junção dos verbetes arte e ativismo, e o adjetivo *queer* é fundamental para identificação dessa comunidade que se pretende inclusiva, que tem se apropriado do conceito *queer* por meio da Teologia *Queer* e de um culto, o ICM *Queer*, que acontece aos penúltimos domingos do mês.

A veiculação anunciava o surgimento da *Metropolitan Community Church* (Igreja da Comunidade Metropolitana<sup>3</sup>), que ficaria conhecida como sendo a primeira igreja cristã inclusiva. Igreja inclusiva é uma terminologia que vem sendo utilizada nas últimas décadas para denominar as igrejas comumente conhecidas como “igrejas gays”. Segundo Marcelo Tavares Natividade, essa é uma “autodenominação” religiosa, que propõe ser uma alternativa ao elaborar uma hermenêutica própria que possibilite “a conciliação entre cristianismo e formas de exercício da sexualidade dissonantes da norma heterossexual” (NATIVIDADE, 2010, p. 90).

A fundação da ICM, em *Los Angeles*, é marcada pela luta pelos Direitos Civis Gays, em um momento quando as mobilizações da comunidade LGBT (ainda não com esse nome) culminaram no que ficou conhecido como as Revoltas de *Stonewall*. As Revoltas ou Rebelião de *Stonewall* aconteceram no dia 28 de junho de 1969, no bar *Stonewall Inn*, em Nova York, Estados Unidos, data que hoje marca a Parada do Orgulho LGBT. O bar era alvo de batidas policiais, em uma política de repressão à cultura gay. Nesse dia, em especial, a comunidade LGBT reagiu e se opôs à polícia, dando início a um movimento mais organizado de resistência e luta pelos Direitos Civis.

Nesse sentido, a fundação da ICM e a luta pelos Direitos Civis da comunidade LGBT se atravessaram, propiciando que um ambiente eclesástico fosse pautado pela agenda da militância. Assim, a ICM cresceu e se espalhou pelo mundo, chegando ao Brasil, trazendo esses mesmos valores.

Em Belo Horizonte, a ICM foi fundada em 2006 (ROSSETI, 2016). Pautada, estatutariamente, nos valores de inclusão, comunidade, transformação e justiça global, a ICM BH também pretende-se uma igreja pelos Direitos Humanos. Para tanto, faz alianças com a sociedade civil em busca da manutenção de direitos garantidos e de novas conquistas.

## 2. Marcha contra a LGBTfobia: do homossexualismo à homossexualidade

Nesse contexto de alianças políticas, a ICM BH une-se ao Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais (Cellos MG) em alguns momentos. Um deles é a Marcha contra a LGBTfobia, um ato político que tem consolidado em várias cidades do Brasil, desde 2010, e ocorre no dia 17 de maio, quando, no mundo todo, pessoas se mobilizam pelo Dia Internacional Contra a Homofobia, Lesbofobia e Transfobia. A data foi escolhida em menção ao dia 17 de maio de 1990, quando a Organização Mundial de Saúde retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID).

[...] A primeira conquista significativa e de alcance nacional do movimento LGBT brasileiro ocorreu em 1985 e decorre de decisão do Conselho Federal de Medicina (CFM), que deixou de definir a homossexualidade como patologia,

<sup>3</sup> A partir de agora, Igreja da Comunidade Metropolitana será tratada por ICM e, especificamente, a Igreja da Comunidade Metropolitana de Belo Horizonte, por ICM BH.

como ocorria até então nos termos prevaletentes na Classificação Internacional de Doenças (CID), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A própria OMS passou a ter o mesmo entendimento a partir de 17 de maio de 1990, data que se tornou marco histórico a ponto de este dia ser hoje internacionalmente reconhecido como Dia Mundial de Combate à Homofobia. Esse marco foi recentemente também referendado pelo governo federal, que, a partir de demanda do movimento LGBT, instituiu, por meio de Decreto Presidencial de 4 de junho de 2010, o dia 17 de maio como Dia Nacional de Combate à Homofobia. (MELLO *et al.*, 2012, p. 152).

A III Marcha contra LGBTfobia de Belo Horizonte e Região Metropolitana aconteceu no dia 14 de maio de 2016<sup>4</sup>, com concentração na Praça Sete. Reuniu, segundo jornal “O Tempo”, cerca de 500 pessoas. O ponto de partida para a Marcha foi a Praça Sete, marco representativo de militância e resistência do hipercentro da capital mineira. Historicamente, a Praça Sete de Belo Horizonte tem sido palco de vozes dissonantes, atraindo públicos diversos, quer por seu fácil acesso, quer por seu caráter histórico simbolicamente político. Sobre a dinâmica desse espaço público, Juliana Gonzaga Jayme e Magda de Almeida Neves afirmam que a Praça Sete é “um espaço de interações e de convivência entre estranhos e, também, lugar identitário, que tem vitalidade” (JAYME; NEVES, 2010, p. 610).

Segundo o Cellos MG, as entidades apoiadoras da Marcha de 2016 foram: Artistas Diversos; Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (ABGLT); Conselho Regional de Psicologia; Cellos MG; Cellos Contagem MG; Diversas; Espaço Comum Luiz Estrela; Igreja da Comunidade Metropolitana (ICM); Instituto Brasileiro de Transmasculinidade (IBRAT-MG); Instituto Pauline Reichstul; Levante Popular da Juventude - BH; UNA-se contra a LGBTfobia; UNA LGBT; União da Juventude Socialista (UJS); D. A. Serviço Social UNA – Florestan Fernandes.

A ICM BH participou, então, como uma entidade parceira e apresentou três performances durante a Marcha.

### 3. “Corpos abjetos”<sup>5</sup>: pauta para uma performance

A Praça Sete, em um dos quarteirões fechados da rua Rio de Janeiro foi palco para performances de membros da ICM BH. A sexualidade e a corporeidade que poderiam ser consideradas protegidas por meio de uma “igreja gueto”, que “esconde” os LGBTs estariam, na realidade, dando visibilidade aos seus membros.

Segundo Marvin Carlson, uma das ênfases da performance é o corpo:

A arte performática típica é a arte solo, e o artista típico da

<sup>4</sup> Pela Comissão Organizadora ter achado mais profícuo que essa fosse realizada em um sábado.

<sup>5</sup> Corpos abjetos foi da performance apresentada por Simone Star.

performance pouco uso faz das adjacências cênicas elaboradas pelo palco tradicional; mas às vezes usa alguns poucos elementos e alguma mobília; uma vestimenta qualquer (às vezes até mesmo a nudez) é mais adequada para a situação da performance. (CARLSON, 2010, p. 17).

No caso de Simone Star (foto 1), uma das *performers* da ICM BH, naquele dia, seu corpo foi o centro de sua atuação, e inclusive de seu tema “corpos abjetos”, em uma crítica à indiferença da sociedade com os corpos das travestis e das pessoas transexuais.

Foto 1 – Simone Star



Fonte: Fotografia da autora, 2016.

Simone Star é uma personagem vivida pelo companheiro do pastor da ICM BH. A partir do uso de uma expressão cênica e dramática, ela comunica-se com sua plateia por meio de um texto pré-definido que traz uma crítica aos assassinatos das travestis e pessoas transgêneras. Em seu corpo uma malha cor da pele com cortes nos quais são colocados bifes de carnes cruas de boi que são, durante a encenação, lançados sobre o público.

A plasticidade dessa foto e a “abjetividade” do corpo ali representado exemplificam o ativismo *queer* da comunidade, que leva às ruas a singularidade da sua vivência cristã. Na saída “do templo ao centro”, ou seja, da igreja para o espaço público, os membros da ICM BH constroem sua identidade política. Em uma perspectiva arendtiana, o sujeito político não nasce político, mas se faz político através das relações humanas, assim, o sujeito político da ICM BH forma-se tanto no “templo”



quanto em sua saída do “centro”. Ao sujeito que era imputado o distanciamento da religião hegemônica, é dada a possibilidade da espontaneidade (ARENDRT, 2005), ou seja, o direito à ação, ao início de algo com seus próprios recursos e talentos, como uma dimensão que os dignifica.

A espontaneidade é expressão do comportamento humano, uma condição análoga à liberdade que possibilita ao ser humano agir politicamente e instaurar por meio do nascimento algo novo no mundo. As notas introdutórias desta pesquisa recém-iniciada sugerem que a ICM BH, por meio da espontaneidade que a performance artística e os ritos - tanto religiosos quanto políticos - proporcionam, constroem uma liturgia política singular que instaura o nascimento de seus próprios corpos políticos no mundo.

#### 4. ARTIVISMO *QUEER*: pauta para uma investigação

Segundo Paulo Raposo, artivismo é um neologismo “instável”, devido à falta de consensualidade de sua definição. Alguns historiadores da arte sequer permitiriam o livre-uso desse conceito devido aos critérios que arte exigiria para ser considerada como arte, como reconhecimento dos pares, seu valor, etc., entretanto, considerando arte a partir da sua etimologia – do latim *ars*, ou seja, técnica, habilidade – o conceito de arte entra em disputa e sua dimensão estética é apropriada pela política como ferramenta potencializadora das manifestações de cunho ativista. Assim, a natureza estética e simbólica da arte

sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social visando a mudança ou a resistência. Artivismo consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística. (RAPOSO, 2015).

Segundo o autor, o primeiro uso da palavra artivismo na academia deu-se com Chela Sandoval e Guisela Latorre, quando as autoras explicam que “o termo artivismo é um neologismo híbrido que significa o trabalho criado por indivíduos que veem uma relação orgânica entre arte e ativismo” (SANDOVAL; LATORRE, 2008, tradução nossa)<sup>6</sup>. Arte e ativismo apesar de se encontrarem em um novo conceito agora, em uma perspectiva de performance<sup>7</sup> - tema desta comunicação – já caminham juntos há algum tempo.

Segundo Carlson (2010), as raízes da performance política tiveram destaque na década de 1980, quando as preocupações sociais e políticas tornaram-se um dos principais temas da atividade. Foi o “Teatro de Guerrilha”, da década de 1960, o

<sup>6</sup> No original: “the term artivism is a hybrid neologism that signifies work created by individuals who see an organic relationship between art and activism”.

<sup>7</sup> Em uma perspectiva de performance, porque não é o caso aqui de se adentrar em uma discussão sobre o caráter ontológico político da arte.

grande influenciador desse tipo de arte. Eram performances populares que, lançando mão do teatro popular e do espaço público, traziam uma mensagem política para uma audiência mais ampla.

Para Carlson, na performance de resistência,

identidades e posições do sujeito se tornam marcadores de uma peça irônica cujo objetivo é realmente questionar o processo de representação, para perguntar o que está em jogo na performance (social e teatral) em termos de etnicidade, gênero ou sexualidade – para quem, por quem e com quem a representação está acontecendo. (CARLSON, 2010, p. 207).

Carlson (2010) explica que a arte crítica engajada desponta na década de 1990 e traz em sua pauta a visibilidade dos excluídos por raça, classe ou gênero. Impactada pelas teorias feministas, a performance socialmente orientada buscava dar voz e ação a grupos historicamente oprimidos. No caso específico da ICM BH, pode-se suspeitar que a resistência política de sua mensagem estaria, a princípio, em um travestimento dos corpos religiosos, desafiando o que seria esperado de uma representação mimética da moral cristã tradicional. A performance começaria, então, quando o *performer* de Simone Star, começa a se caracterizar (foto 2).

Foto 2 – Simone Star se “montando”<sup>8</sup>



Fonte: Fotografia da autora, 2016.

<sup>8</sup> Montação ou montagem é um termo específico do universo *Drag* (Queen ou King), que, por meio de roupas, acessórios, maquiagem e outras tecnologias travestem-se de uma personagem. Segundo José Juliano Barbosa Gadelha (2010), a montagem consiste em três fundamentos: a construção do rosto, o adornamento da cabeça e o revestimento dos membros, que podem ou não acontecer em uma mesma personagem.

As performances da ICM BH são realizadas por homens gays performatizando mulheres, sendo atravessados, então, pela dimensão política da relação entre a arte da performance e a identidade. Segundo Carlson (2010), as raízes dessa subversão dos papéis tradicionais de gênero no campo da arte da performance está no conceito de *Camp*, de Susan Sontag. Segundo a autora, a performance tipo *Camp* está comumente associada à performance de uma *persona* feminina por um homem da tradição do *drag*.

Em princípio, poder-se-ia pensar na performance de Simone Star como *Camp*, entretanto, a performance de gênero, em uma perspectiva pós-estruturalista, utiliza-se do corpo como uma alternativa para a ordem simbólica da linguagem. Mais do que interpretar uma *drag*, a proposta de um ativismo *queer* da ICM BH passaria por uma subversão das identidades de gênero, em uma perspectiva butleriana de emancipação discursiva, devido ao efeito político emancipador da performance.

A problematização do ativismo *queer* em contato com as práticas religiosas gera um ambiente de tensões pulsantes, mas que não descaracterizam o viver religioso, repleto de contradições, entretanto, baseado no chão da vida e na concretude da existência.

## Considerações Finais

Considerando a Teoria *Queer* como “uma oposição radical à norma, uma forma de resistência à homogeneização cultural que permite contrariar os discursos dominantes através de outras construções e posicionamentos subjetivos no interior de uma cultura heteronormativa” (MARTINEZ, 2015, p. 560, tradução nossa), a proposta de ativismo *queer* da ICM BH apropria-se da Praça Sete como um palco pós-estruturado<sup>10</sup> - para pensar a partir de Erik MacDonald (1993) – e usa a arte como forma ritualística para dizer sobre si.

Optando por não se uniformizar, não carregar a bandeira da denominação ou panfletar, durante a III Marcha contra a LGBTfobia, por meio da arte como denúncia, da arte como ativismo, a ICM BH preocupou-se em dar visibilidade ao que considera ser uma pauta política das travestis e das pessoas transexuais, em um ativismo *queersui generis* pautado no tripé arte, militância e religião.

## Referências Bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

<sup>9</sup> No original: “una oposición radical a la norma, una forma de resistencia a la homogeneización cultural que permite contrarrestar los discursos dominantes a través de otras construcciones y posicionamientos subjetivos en el interior de una cultura hetero-normada”

<sup>10</sup> Pós-estruturado advindo das correntes filosóficas pós-estruturalistas, fundamentais para compreensão de uma “performance *queer*”, que será objeto da presente pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC Minas.

CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CELLOS MG. III **Marcha contra a LGBTfobia**. Facebook, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/177158996016372/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

GADELHA, José Juliano Barbosa. Performance drag queen e devir artista. **Anais**. Reunião Brasileira de Antropologia, 1 a 4 de agosto, 2010, Belém, Pará. Disponível em: <[http://abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_27\\_RBA/arquivos/grupos\\_trabalho/gt15/jjbg.pdf](http://abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt15/jjbg.pdf)>.

Acesso em: 10 out. 2016

JAYME, Juliana Gonzaga; NEVES, Magda de Almeida. Cidade e Espaço Público: política de revitalização urbana em Belo Horizonte. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 60, p. 605-617, Set./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v23n60/v23n60a11.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

MACDONALD, Erik. **Theater at the Margins: text and the post-structured stage**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1993.

MARCHA contra a LGBTfobia percorre centro de Belo Horizonte. **O Tempo**. 14 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/marcha-contra-a-lgbtfobia-percorre-centro-de-belo-horizonte-1.1299752>>. Acesso em: 15 maio 2016.

MELLO, Luiz; BRAZ, Camilo; FREITAS, Fátima Regina Almeida de; AVELAR, Bruno Rezende de. Questões LGBT em debate: sobre desafios e conquistas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 151-161, jan-jul, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/1484/1/20680-87847-1-PB.pdf>>. Acesso em: 8 jul., 2016.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares. Uma homossexualidade santificada? Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal. **Religião & Sociedade**, v. 30, p. 90-120, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rs/v30n2/a06v30n2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PERRY, Troy. **Call me Troy**. YouTube. Scott Bloom, 2007. 1º de agosto de 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=4eCaJ-xs3Xo>>. Acesso em: 1º jul. 2016.

RAPOSO, Paulo. “Artivismo”: articulando dissidências, criando insurgências. **Cader-**

**nos de Arte e Antropologia**, vol. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://cadernosaa.revues.org/909?lang=en>> . Acesso em: 31 out. 2016.

ROSSETTI, Léo (Org.). **Borboletas tropicais**: o caminho brasileiro das Igrejas da Comunidade Metropolitana. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

RUBINO, Silvana. Enobrecimento Urbano. In: FORTUNA, C. LEITE, R. P. (Org.). **Plural de Cidades**: novos léxicos urbanos. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANDOVAL, Chela; LATORRE, Gisela. Chicana/o Artivism: Judy Baca's Digital Work with Youth of Color. ***Learning Race and Ethnicity***: Youth and Digital Media, Anna Everett (Ed.), Cambridge MA: MIT Press, 2008.

# SEX, POR MADONNA: REPRESENTAÇÕES CONTRASSEXUAIS E TECNOLOGIAS DE RESISTÊNCIA

Gustavo Henrique Ramos Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Alia-se nessa publicação, a concepção analítica do gênero e a abordagem histórica das mídias audiovisuais, fotografia e videoclipe, expoente da hegemônica cultura contemporânea mediada pelas imagens. Como *locus* de conflito, adesão e (in) coerência, problematiza-se a sua potencialidade fragmentadora do sujeito e das identidades, enquanto artifício de representação da contraproduktividade, modos de prazer-saber alternativos. Nesse sentido, elegem-se as obras que possibilitam tal análise: o videoclipe *Erotica* e o livro *Sex*, da artista Madonna.

**Palavras-chave:** História; Gênero; Teoria *queer*; Madonna.

**RESUMEN:** Se une en esta publicación, la concepción analítica del género y el enfoque histórico de los medios audiovisuales, fotografía e vídeo, exponente de la cultura hegemónica contemporánea, mediada por las imágenes. Como um lugar de conflito, adhesión y (in) coherencia, discute su potencialidad desfibradora del sujeto y de las identidades, mientas artifício de representación contraproducente, modos de placer-saber alternativos. En este sentido, son elegidas las obras que permiten tal análisis: el vídeo *Erotica* y el libro *Sex*, de la artista Madonna.

**Palabras claves:** Historia; Género; Teoria *queer*; Madonna.

Desde o final da década de 1960, a compreensão da sexualidade já iniciava a sua trajetória de distanciamento da esfera do biológico, do psíquico e do natural e a concluía com a aproximação da noção do político e do socialmente criado; no entanto, os autores/autoras desse período produziram uma aparente contradição: objetivando a constituição de um *corpus* teórico sobre as sexualidades dissidentes, deixaram de problematizar a heterossexualidade e contribuíram para reificar a sua hegemônica concepção natural, como ordem natural do sexo, configurando a produção acadêmica como estudos de minorias. Aqui faz-se necessário ponderar que

as minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo aceito: por exemplo, o europeu mediano, adulto, masculino, residente em cidades. Uma vez que uma minoria não tem um modelo, é um devir, um processo. Podemos dizer que a maioria é Ninguém (DELEUZE, 2000, p. 209)

<sup>1</sup> Pós-graduando pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Brasil, gustavoramoscontato@gmail.com

A proposta das reflexões que, a partir de 1991, foram denominadas Teoria *queer*, era precisamente a superação desse enquadramento e a criação de um pensamento político centrado na crítica da ordem, social e sexual. Do encontro de uma corrente da Filosofia associada aos Estudos Culturais norte-americano e ao pós-estruturalismo francês, a Teoria *queer* se apropriou da crítica às concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Promoveu “o rompimento com a concepção cartesiana (ou Iluminista) do sujeito como base de uma ontologia da epistemologia. (...) O sujeito no pós-estruturalismo é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido” (MISKOLCI, 2009, p. 152).

Extensamente discutida na teoria social, a crítica à identidade é tecida a partir do argumento de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7). As mudanças estruturais no final do século XX – o deslocamento de estruturas e processos centrais e o abalo do quadro de referências – demarcam a morte dos sujeitos do Iluminismo e do sujeito sociológico<sup>2</sup> e o nascimento do sujeito pós-moderno, descentrado tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo. Verifica-se uma ausência de identidade fixa, essencial ou permanente, mas processos de identificação provisórios, variáveis e problemáticos. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13)

Essa nova multiplicidade cambiante de identidades possíveis atinge, sobretudo, o sistema *sexo-gênero-desejo*<sup>3</sup>, resultando em definições históricas para obsoletas definições biológicas, como a atribuição à “natureza” de uma série de características socialmente construídas, “em que parte do humano – seu aparelho genital – é tomado como expressão da sua totalidade (...) criando uma escala binárias de atributos” (SWAIN, 2004, s.p.).

Todavia, “se minha experiência, se meu processo de subjetivação semiótica se cristaliza em um corpo inserido em práticas sociais, como posso excedê-lo? Como posso exceder uma identidade que [ainda] me é imposta pelo olhar, pelas definições, pela burocracia do social?” (SWAIN, 2004). A dissolução do sujeito e das identidades pode ser operada através da *contrassexualidade*. “A contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos à outros” (PRECIADO, 2014, p. 21), é (1) uma análise crítica da diferença de gênero e de sexo, bem como, (2) uma substituição do contrato social denominado Natureza por um contrato contrassexual. Os corpos não mais são reconhecidos pelas identidades *homem* ou *mulher* ou *masculino* e *feminino*, mas sim como *corpos falantes*.

O termo *contrassexualidade* é adotado pela nova sociedade por duas razões polares, (1) a negativa: “a sociedade contrassexual se dedica à desconstrução sistemá-

<sup>2</sup> Ver HALL, 2006, p. 10-13.

<sup>3</sup> Ver BUTLER, 2015, p. 25-28.

tica da naturalização das práticas sexuais e do sistema de gênero”; e (2) a positiva: “a sociedade contrassexual proclama a equivalência (e não a igualdade) de todos os corpos-sujeitos falantes que se comprometem com os termos do contrato contrassexual dedicado à busca do prazer-saber”. *A priori*, a eficácia da resistência à produção disciplinar da sexualidade não reside na luta contra a interdição, mas sim na contraproduzibilidade, na produção de modos de prazer-saber alternativos (PRECIADO, 2014, p. 22).

É no texto imagético, “forjador de sentidos, fixador de identidades, *locus* de conflito, de adesão, de (in) coerências” (SWAIN, 1997, p. 4) que abundam as tecnologias de resistência, a contradisciplina sexual, o “outro”, os sujeitos abjetos e, sob essa perspectiva e sobretudo nessa pesquisa, os corpos erotizados e a experimentação sexual, agentes no prazer que subvertem a demarcação do mundo dos homens e das mulheres no cenário dos desejos, e os dispositivos para controle, seleção, organização e redistribuição do discurso (FOUCAULT, 1996, p. 8). Reivindicam a existência fora de uma concepção referente de corpo, de sexualidade e de identidades, naturalizadas e universalizadas; e denunciam os “mecanismos simbólicos instauradores das desigualdades” (SWAIN, 2004) à exemplo da personagem assumida pela cantora estadunidense Madonna no videoclipe *Erotica* e no livro *Sex* (1992).

Lançado em 1992, o álbum *Erotica* representou uma evidente despedida dos álbuns anteriores, com um desvio para caminhos mais experimentais, mais sombrios. O primeiro *single* homônimo teve a sua produção visual dirigida por Fabien Baron. Filmado em Super-8, não apresenta um roteiro literário – o que o aproxima das técnicas modernistas; e foi exibido na MTV norte-americana somente após a meia noite. O videoclipe é uma compilação de cenas das sessões fotográficas para o livro *Sex*.

De dentro de uma bolsa Mylar lacrada feita de fino poliéster, como uma embalagem de preservativo, saía um livro encadernado em espiral e com capa de metal. O leitor precisaria violar para entrar e desfrutar da leitura do *Sex* – Sexo, em tradução literal. A Nêmesis da artista norte-americana Madonna.

Lançado no inverno de 1992 como ação promocional do álbum *Erotica* (1992), e vendido como uma obra de arte em edição limitada e com cópias numeradas, o *Sex* teve suas fotografias feitas por Steve Meisel e direção de arte por Fabien Baron. À época do lançamento,

‘O Corpo’ está em voga: é o assunto do momento – escreveu [Sarah Kent, crítica de arte inglesa], referindo-se às ‘elegantes fotos de orgasmos’ do artista Andres Serrano e a *The Jeff Koons Handbook*, série de fotografias inspiradas em ilustrações de contos de fadas, nas quais o artista aparece fazendo sexo com sua mulher, a estrela pornô La Cicciolina (O’BRIEN, 2008, p. 223).

Já a obra de Madonna<sup>4</sup>, “abarcava uma variedade de influências que iam do

<sup>4</sup> O presente artigo opta pela tradução em português no corpo do texto e o original no rodapé. Dada a ausência de paginação no original, opta-se por considerar a página de abertura (“*This book is about sex*”)



universo punk aos iconoclastas dos primórdios da moda, como o surrealismo preciso e coreografado de Guy Bourdin, ou o visual estilizado e sadomasoquista de Helmut Newton” (O'BRIEN, 2008, p. 222). Nela, Madonna se apresenta personificada como Dita Parlo, uma dominatrix e missionária do sexo [“Meu nome é Dita. Serei sua dominatrix esta noite. Serei sua queridinha, meu bem. Apague as luzes. Serei sua feiticeira, A encantadora do seu coração. Eu não sou uma bruxa. Eu sou uma profissional do amor. Serei sua lanterna / Nos momentos mais sombrios. Eu vou mudar sua vida. Sou como uma planta venenosa. Entregue-se. Faça o que eu mandar. Entregue-se e deixe eu fazer do meu jeito. Vou lhe dar amor. E lhe atropelar feito um caminhão. Vou lhe dar um trato.....”].<sup>5</sup> Após essa apresentação, Madonna aparece em várias poses, explorando temas sexuais explosivos. Logo de início, mergulhamos diretamente numa pantomima gay. Numa das fotos, Madonna está amarrada a uma cadeira, e é rodeada por duas lésbicas – as chamadas *butch* - bem masculinas de *topless*, cheias de tatuagens e piercings. Uma delas encosta o canivete em sua garganta enquanto a outra chupa o bico de um de seus seios. Numa outra foto, Madonna está de pé, encostada em uma parede, com um bidê entre as pernas, usando um biquíni-fetiche de couro, botas de PVC que iam até o meio das coxas e uma maquiagem impecável. Fazendo referência à prática de cunilíngua, ela segura a cabeça de uma lésbica de cabelos curtos que bebe água do bidê.

Composto por fotografias e fragmentos textuais na forma de “lições”, as narrativas visuais e textuais habitam em um mundo pré-década de 1980. A conjectura é possível pela página de abertura, onde Madonna instrui o leitor ao dizer: “Este é um livro sobre sexo”<sup>6</sup>, e mais: “Minhas fantasias habitam num mundo perfeito, um lugar sem Aids”<sup>7</sup> - visto que a epidemia de Aids é deflagrada em 1981. Parece correto localizar as fantasias apresentadas no *Sex* na década de 1960, nos anos do *make love not war*, no ensaio interrompido de uma Revolução Sexual, e na década de 1970, nos anos dos *três dias de paz e amor*, com experimentações sexuais e alucinógenas; temporalidades recorrentes ao longo da sua carreira. Temporalidades também retomadas pela futuramente denominada Teoria *queer*.

Década de 1980. O ocidente conheceu o maior pânico sexual da nossa história: a epidemia de Aids. “Conta-se que ao ouvir falar de uma nova doença que acometeria apenas gays, Michel Foucault – sempre bem-humorado e iconoclasta – teve um ataque de riso e comentou que seria irônico demais”. No campo social, a década anterior havia assistido à convergência dos movimentos liberacionistas feministas e dos homossexuais, nos EUA e na Europa, para uma política centrada no que seria denominada de luta pela liberação sexual, “dentro do qual a saída do armário e a adesão

como a de número 3 para que o leitor se guie nas páginas subsequentes.

<sup>5</sup> “*My name is Dita. I'll be your mistress tonight. I'll be your loved one, Darling. Turna out the light. I'll be your sorceress, your heart's magician. I'm not a witch. I'm a love technician. I'll be your guiding light in your darkest hour. I'm gonna change your life. I'm like a poison flower. Give it up. Do as I say. Give it up and let me have my way. I'll give you love. I'll hit you like a truck. I'll give your love.....*” (p. 6).

<sup>6</sup> “*This book is about sex*” (p. 3)

<sup>7</sup> “*My fantasies take place in a perfect world, a place without Aids.*” (p. 3)

a um estilo de vida gay constituía a realização máxima” (MISKOLCI, 2011, p. 47) em um breve período de despatologização e descriminalização da homossexualidade, que em 1973, havia sido retirada da lista de enfermidades da Sociedade Psiquiatra Americana. No campo epistemológico, ainda anterior à epidemia, assistiu-se à emergência dos primeiros estudos construtivistas com o objetivo de analisar a dinâmica da sexualidade e do desejo na disposição das relações sociais; pensadores radicais como Guy Hocquenghem, com *Le Désir Homosexuel* (O Desejo Homossexual), Gilles Deleuze e Felix Guattari, com *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*; e uma epistemologia lésbico-feminista radical, com nomes como Monique Wittig, com *A Mente Hétero*, e Adrienne Rich, com *A Heterossexualidade Compulsória e a Existência Lesbiana*.

Com a nova doença, a homossexualidade é repatologizada em termos epidemiológicos, antes vista como loucura, após a epidemia, será encarada como vetor de contaminação coletiva. Logo, pânico. Se Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, introduzem a obra com a afirmação “Um fantasma ronda a Europa”, Néstor Perlongher, no *O que é a Aids?*, usa da paráfrase para abrir a sua obra, ao afirmar que um fantasma ronda o Ocidente.

Seu feito, nesse livro curto e certo foi compreender a epidemia em seus aspectos político-sociológicos sublinhando como a Aids servia de subterfúgio para uma perseguição renovada ao desejo homossexual e um reordenamento da sexualidade sob o controle da heterorreatividade. (MISKOLCI, 2014, p. 33).

É em meio a um refluxo conservador, que se delineará um “desejo coletivo de expurgo” e de “eliminação” alimentado pelo pânico. Ora,

é necessário deixar claro que a cidadania sempre foi sexual; quando ela não está marcada pela sexualidade, geralmente é construída com base no pressuposto heterossexual. Quando não é sexual, tende a ser heteronormativa, porque está montada sobre um modelo de sujeito e um modelo de vida que é concebido como “naturalmente” heterossexual (SABSAY, 2014, p. 39).

Os direitos civis e a existência dos dissidentes estariam assegurados somente com o desenvolvimento de análises sobre a hegemonia política heterossexual e com a emergencial generização da cidadania – “porque quando ela não é generizada, tende a ser masculina”; e da sexualização – “isto é, ‘des-heterossexualizá-la’ ou ‘des-heteronormativizá-la’”. Muitos intelectuais se empenharam na reflexão desse cenário político e cultural e, no contexto norte-americano, constituíram um conjunto mais ou menos coeso, cujas reflexões foram denominadas, a partir de 1991, de Teoria *queer*.

*Queer*, em uma tradução aproximada para a língua portuguesa, é o *estranho*, o *esquisito*, mas é também o *viado*, a *bicha*, a *sapatão* ou aquele sobre o qual se diz “pervertido, mal amado, menino malvado, muito cuidado/má influência, péssima

aparência, menino indecente, viado!”. Guacira Louro, uma das pioneiras dos estudos *queer* no Brasil, afirma: “a expressão, repetida como xingamento ao longo dos anos, constitui-se num enunciado performativo que fez e que faz existir aqueles e aquelas a quem nomeia” (LOURO, 2006) ou, como sugere Richard Miskolci, “o uso de uma injúria (*queer*) dirigida a homossexuais e, em especial, a dissidentes de gênero, para denominar uma corrente de reflexão denota o impulso ressignificador e insurgente que dava origem a um pensamento radical sobre a sexualidade” (MISKOLCI, 2014, p. 33).

Aqui, primeiramente pergunto: quais as aproximações e distanciamentos possíveis entre o *Sex* e a Teoria *queer*? O primeiro, o livro, lançado em 1991; e o segundo, o movimento, a teoria, constituídos a partir de 1991, ambos no contexto norte-americano.

Princípio pelos dois distanciamentos: a repressão e a liberação. A concepção do livro foi orientada pela repressão sexual, pela hipótese repressiva:

*A repressão sexual* é muitas vezes a grande responsável pelo mau comportamento – disse ela [Madonna], assumindo o ponto de vista de que o sexo é um tabu porque o mundo ocidental conserva uma longa tradição em manter silêncio sobre o assunto (O'BRIEN, 2008, p. 223)

Ora, uma das contribuições mais significativas à Teoria *queer* é creditada ao *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1988), de Michel Foucault; pois rompe com a hipótese repressiva que marcava a maioria dos estudos até meados da década de 1970. Foucault compreendeu que a sexualidade não é proibida, mas antes produzida por meio de discursos. A sexualidade definiu-se como

um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; uma palavra obscura que é, preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar (FOUCAULT, 1988, p. 67)

Longe de ser ignorado, o comportamento sexual no ocidente é constantemente monitorado e tema recorrente de pregação. É parte de uma sociedade que “fala verbosamente sobre o próprio silêncio”. Madonna seria, então, um desses casos. Sua insistência incisiva na questão do sexo como tabu se encaixa numa forte tradição liberal, que prospera, sobretudo, em contraste com a recatada corrente dominante da cultura norte-americana, cujas raízes estão fincadas no fundamentalismo puritano. Madonna, ao mesmo tempo que se iguala a essas forças religiosas, representa o oposto delas; daí o tom de zelo missionário assumido no livro (O'BRIEN, 2008).

Se para Madonna a sexualidade seria reprimida, sua obra se consolidaria em termos de liberação sexual e herdaria o impulso do ensaio de uma Revolução Sexual da década de 1960. Os versos de *Erotica* são herdeiros de outros versos como *I can't get*

*no satisfaction, I want you!* Apesar de as canções continuarem a falar de amor, a música popular seiscentista emitia gritos de apetite sexual selvagem. Tratava-se exclusivamente de satisfazer os próprios apetites. A inibição e a frustração eram apontadas com o dedo como doenças a serem erradicadas; o sentimento amoroso, com sua extraordinária complexidade e suas fantasias seculares – o sentimento de posse, o ciúme, o segredo –, foi posto no índice. O principal objetivo da Revolução Sexual era a eliminação, ou pelo menos, diminuição da repressão. A aspiração, em suma, era por uma maior liberdade sexual, uma liberação (LINS, 2012).

Foucault ponderará:

é verdade que foi necessário um certo número de liberação em relação ao poder do macho, que foi preciso se liberar de uma moral opressiva relativa tanto à heterossexualidade quanto à homossexualidade, mas essa liberação não fez surgir o ser feliz e pleno da sexualidade na qual o sujeito tivesse atingido uma relação completa e satisfatória (FOUCAULT, 2004, p. 267).

A querela entre Foucault e Freud expõe a divergência a partir da incoerência: Freud supunha que o problema era inteiramente da ordem da liberação. Para dizer as coisas um pouco esquematicamente, haveria desejo, pulsão, interdição, repressão, interiorização e o problema seria resolvido rompendo com essas interdições, ou seja, liberando-se delas. Enquanto Foucault refletia: como se pode praticar a liberdade? Como conduzir eticamente nas relações de prazer com os outros.

No entanto, o Sex é atravessado pela Teoria *queer* e dela não apenas se distancia, mas também se aproxima. Se aproxima ao rejeitar a *defesa* da identidade e a aceitar a *crítica* à sociedade, a reflexão contra a normatização e a reflexão contra o controle das singularidades dos corpos, uma vez que, como pontua Paul Beatriz Preciado, “o corpo tem um espaço de extrema densidade política” (PRECIADO *apud* RODRIGUES, 2014, p. 13). Ao longo das páginas do livro, Madonna interroga a propriedade do masculino como lugar de posse e propriedade que, automaticamente, nas formas opositivas, lançaria o feminino como lugar de ausência e impropriedade; esses pares cuja integridade parecia se manter ainda intacta são os alvos de seus deslocamentos. Deslocamentos operados pelo que futuramente seria denominada *contrassexualidade* – e aqui aponto a obra *Manifesto contrassexual* (ano), que afirma o desejo não mais limitado ao prazer sexual proporcionado aos órgãos reprodutivos – que fundamentariam a diferença sexual –, mas uma política do desejo capaz de sexualizar todo o corpo, apreendido, exemplarmente, pelas culturas sexuais sadomasoquistas ou fetichistas, convocados por Preciado como “os novos proletários de uma revolução sexual”, que denunciam as restrições das liberdades em relação ao que fazemos com nossos corpos, como queremos e como podemos usá-los (PRECIADO, 2014).

É o exemplo, para além das fotografias, de duas lições do livro que seleciono: a primeira – a lição 2, um diálogo entre a personagem Dita e a personagem intitulada “Doutor”. O Doutor pergunta: “Você acha que é possível experimentar prazer e dor

ao mesmo tempo?”, ao que Dita responde: “Claro! É exatamente isso que acontece no sexo anal. É a mais gostosa forma de trepar e a que mais dói também. Todas as suas terminações nervosas estão no seu cu, mas se você não estiver excitado, ou não estiver fazendo direito, as coisas podem ficar bem complicadas”<sup>8</sup>.

Preciado compreenderá que o sexo é uma tecnologia de dominação heterossexual que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros (feminino/masculino) fazendo coincidir certos afetos com determinados órgãos, certas reações com determinadas reações anatômicas; assim, um tecnologia social produz uma natureza humana que, por sua vez, produz uma consonância entre natureza e heterossexualidade, que incide sobre os corpos e produz a feminilidade e a masculinidade, ao recortar órgãos e gerar zonas de alta intensidade sensitiva e motriz que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual. Portanto, os papéis e práticas sexuais, que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino, são um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração material de um sexo sobre o outro. A diferença sexual é uma heterodivisão do corpo na qual a simetrias não é possível. A superfície erótica é obrigada a ser reduzida aos órgãos sexuais reprodutivos e a privilegiar o pênis e, na sua forma opositiva, a vagina como único centro mecânico de produção do impulso sexual (PRECIADO, 2008). A erotização do ânus, esse que, segundo Deleuze e Guattari, é “o primeiro de todos os órgãos a ser privatizado e colocado fora do campo social” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 189), é uma das primeiras práticas contrassexuais como possibilidade de um deslocamentosignificativo com relação ao sistema sexo/gênero vigente.

Por fim, a segunda lição – lição número 9: “Eu não tenho vontade de ter um pênis. Seria como ter uma terceira perna. Seria um instrumento que iria atrapalhar. Eu tenho um cacete na minha cabeça. Não preciso tê-lo no meio das pernas”.

Judith Butler, em *Bodies that matter*, transgredirá a “inveja do pênis” definida por Freud. A filósofa aponta que os homens se comparam o tempo todo com o ideal de falo exatamente porque são dotados de um pênis, e não de um falo, estando, pois, obrigados a demonstrar sua virilidade de maneira compulsiva; uma prova pela qual as lésbicas não têm que passar. A capacidade de deslocamento do falo, diz Butler, “sua capacidade de simbolizar outras partes do corpo, ou então com outros objetos que se parecem com o corpo, abre caminho para o falo lésbico” (BUTLER *apud* PRECIADO, 2014, p. 77). Madonna, cedendo às exigências da linguagem cultural, omite o termo “falo” a ponto de atribuir ao “cacete” as características que atribuiríamos ao falo.

Se o próprio sujeito não é coerente, Madonna, enquanto artista, também não o será. Entre aproximações e distanciamentos das características da Teoria *queer*, enquanto movimento e teoria, o mérito do *Sex* é a sua potência desestabilizadora,

<sup>8</sup> “Doctor: ‘Do you feel that it possible to experience pleasure and pain at the same time?’. Dita: ‘Sure! That’s what ass fucking is all about. It’s the most pleasure way to get fucked and it hurts the most too. All your nerve endings are in your ass, but if you’re not excited, or if you’re not doing it right, things can really go wrong” (p. 23).

<sup>9</sup> “I wouldn’t want a penis.... I think I have a dick in my brain. I don’t need to have one between my legs” (p. 41).

transgressora e subversiva, enquanto obra de arte e enquanto feito e efeito social. Afinal,

em todo o meu trabalho – argumenta ela, o objetivo é nunca ter vergonha, de quem você é, do próprio corpo, do próprio físico, dos seus desejos, das suas fantasias sexuais. O medo é a razão pela qual existem intolerância, sexismo, racismo, homofobia... As pessoas têm medo de seus próprios sentimentos, medo do desconhecido. O que estou dizendo é: não tenha medo. (O'BRIEN, 2008, p. 223)

Talvez, essa seja a maior disposição existencial e política *queer* de Madonna. Não tenha medo.

“Na escola, pensávamos que ela era alguma estrela pornô. Não conhecíamos seus outros trabalhos. Tínhamos a sensação de que o que ela fazia era meio errado” (O'BRIEN, 2007, p. 236). A fala de um entrevistado para uma das biografias da artista conserva todo o peso das produções, em que abundavam os brinquedos sexuais, a prostituição, a sexualidade anal, as operações de mudança de sexo, as subculturas sadomasoquistas e fetichistas, e que, anos após, seriam convocados por Beatriz Preciado como “os novos proletários de uma possível revolução sexual” (PRECIADO, 2014, p. 14).

## Bibliografia

### Fontes

MADONNA. *Erotica* (videoclipe). Direção: Fabien Baron. EUA, 5min13s. 1992.

MADONNA, *Sex*. EUA: Warner Books, 1992.

### Referências bibliográficas

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*, v. 1 *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *A Ética do cuidado de si como Prática de Liberdade*. In: MOTA, M. B. d (org.) *Foucault: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitárias, 2004.

- \_\_\_\_\_. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: PD&A Editora, 2006.
- LINS, Regina Navarro. *O Livro do Amor*, volume 2. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. *O “estranhamento” queer*. FAZENDO GÊNERO 7, 2006, Santa Catarina.
- MISKOLCI, Richard. Crítica à hegemonia heterossexual. *Revista Cult*. São Paulo: v. 17, n. 193, 17 ago. 2014
- \_\_\_\_\_. *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. Sociologias. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan/jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. In: SOUZA, Luís Antonio Francisco; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro. (org) Michel Foucault, Sexualidade, corpo e direito. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.
- O'BRIEN, Lucy. *Madonna 50 anos: a biografia do maior ídolo da música pop*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- PRECIADO, Beatriz. *Manifesto Contrassexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- RODRIGUES, Carla. A política do desejo. *Revista Cult*. São Paulo: v. 17, n. 193, 17 ago. 2014
- SABSAY, Letícia. Des-heterossexualizar a cidadania é ainda uma frente de batalha. *Revista Cult*. São Paulo: v. 17, n. 193, 17 ago. 2014
- SWAIN, Tânia Navarro. *Identidade, para que te quero? História e escrita. Intelectuais e poder*. Goiânia: UFGO, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Imagens de gênero em quadrinhos*. Universa (UCB), BRASÍLIA, v. 5, n. 3, 1997.

# INÊS BRASIL: ENTRE ESTIGMAS E RESISTÊNCIAS, GRAÇAS A DEUS!<sup>1</sup>

Paulo Alan Deslandes Fragoso<sup>2</sup>

Vitor Gurgel de Medeiros<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo central mapear trechos centrais da trajetória artística que aproximou Inês Brasil do público LGBTQ. A partir dos estudos sobre celebridade (CelebrityStudies) e dos estudos Queer, pretende-se entender de que forma sua imagem pública foi construída e quais são os eixos que tematizam suas autoapresentações. Diante de tais apresentações midiáticas será possível avaliar em que medida as reações da plateia - tanto nas interações face a face, quanto em plataformas online - contribuem para o controle e manutenção de suas performances discursivas. Considerando os marcadores de raça, etnia, gênero e sexualidade em perspectivas interseccionais, serão analisadas as práticas vexatórias presentes em relações de poder entre os profissionais de grandes veículos de comunicação, o público, a artista e sua equipe. Para além dos estigmas, será investigado de que formas o corpo de Inês manifesta forças disruptivas que podem resistir, encontrando linhas de fuga e esquivando de discursos de ódio em suas aparições públicas.

**Palavras-chave:** Inês Brasil; Celebrity Studies; Cultura Fã; autoapresentação; performance.

**ABSTRACT:** The main goal of this work is to map central excerpts from the artistic trajectory that got Inês Brasil and the LGBTQ public together. From celebrity studies and Queer studies, the objective is to understand how her public image was built and which are the axis that thematizes her self-representation. From these media presentations will be possible to evaluate in what measure the public's response - as in face to face interactions as online platforms - contribute to the control and maintenance of her discursive performances. Considering traits from race, ethnicity, gender and sexuality in intersectional perspectives, vexatious practices in power relations will be analysed between top media professionals, the public, the artist and her team. Beyond the stigmatas, will be taken under study in which ways Inês's body manifest disruptive powers that can resist, finding ways of escape and dodging speeches of hate

<sup>1</sup> "Graças a Deus" é uma das expressões recorrentes nas apresentações de Inês Brasil que foram viralizadas em memes na internet. "Se me atacar, vou atacar", "me chama que eu vou" e "segura a marimba, monamur" são outros bordões mais famosos.

<sup>2</sup> Mestrando em Comunicação Social - Universidade Federal Fluminense – Brasil - dib.designinbox@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Comunicação Social - Universidade Federal Fluminense – Brasil - vt.medeiros@gmail.com



in her public manifest.

**Keywords:** Inês Brasil; Celebrity Studies; Fan Culture; self-presentation; performance.










## Introdução

Depois de enviar pela quinta vez um vídeo para tentar ingressar no programa Big Brother Brasil, da TV Globo, Inês Tânia Lima da Silva popularizou-se por sua performance inusitada. Com parte das auréolas dos seios escapando da censura que o biquíni poderia oferecer, a apresentação articula movimentos, gestos e discursos que não condizem com os padrões morais ideais (GOFFMAN, 1983) e transgridem os pudores de muitos interlocutores. Sua participação no *realityshow* não foi aceita, mas, desde que o vídeo foi exposto na internet em 2013, Inês Brasil tornou-se conhecida nacionalmente.

As visualizações deste e outros vídeos em canais de TV e nas redes sociais suscitaram muitos questionamentos. O primeiro deles é relacionado ao seu pseudônimo. Equivocadamente categorizada como travesti, há quem pense que *Inês Brasil* é um *nome social* utilizado para substituir outro nome de batismo indesejado. Apesar de ser considerada mulher por seu sexo biológico, ainda é comum observar que suas expressões de gênero e sexualidade são entendidas como desviantes das normas binárias e heteronormativas (BUTLER, 2003). Seu corpo, comportamento e história de vida marginalizada aproximam a imagem de Inês do público LGBTQ.

Entretanto, para o senso comum, a pressuposição de classificar como uma travesti ou transexual exclui a possibilidade de ser percebida como uma mulher. Assim como nos processos transexualizadores onde os discursos médicos e jurídicos interferem com suas narrativas na autoidentificação de travestis e transexuais e pretendem determinar quem se adequa ao perfil de uma “transexual verdadeira” (BORBA, 2016), na internet, o movimento da plateia que assiste as performances de Inês é direcionado em rotas que buscam a definição e o enquadramento do que é ser uma “mulher verdadeira”.

Apesar de ter veiculado declarações sobre o fato de ser mãe de duas filhas e ter preferência por relações heterossexuais, a preocupação em desmistificar sua matriz biológica ainda não foi suficientemente inteligível para o julgamento de seus processos identitários através da ótica compulsória do ordenamento de sexo/gênero/desejo normativo. Partindo da premissa que mulheres transexuais não são mulheres de fato, a dúvida e opinião de algumas pessoas são expostas na internet sob forma de questão:

 <b>Afinal, Inês Brasil é um travesti ou é mulher mesmo?</b>  Mulher eu acho, a não ser que ela tirou o Pênis dela. Ela é estranha pq fez muita cirurgia, plástica, silicones etc...  <b>Robin Van Persie</b> · 3 anos atrás ela é mulher e tem uma filha! Eu assisti o telegrama legal dela e passou a filha dela  <b>Waldez</b> · 3 anos atrás Não sei, mas ela é estranha.  <b>lunar</b> · 3 anos atrás	 <b>Inês brasil é travesti?????</b>  <b>Melhor resposta: NÃO, É DOENÇA 60U</b> <b>MADONNA ORIGINAL</b> · 3 anos atrás  Não, ela é apenas feia <b>ALUNO</b> · 3 anos atrás  Ela é mulher, mas é muito, mas muito feia. Aliás chamar ela de feia é até um elogio!!! <b>Anna Carolina</b> · 7 meses atrás
--	--

Comentários no Yahoo Respostas<sup>4</sup>

Podemos considerar como primeira hipótese que o fato de ser vista como travesti, ter comportamentos e uma história marginalizada tenha aproximado sua imagem pública com o público LGBTQ. A homossexualidade foi removida da lista das disfunções psicológicas na década de 80, mas dentro da pirâmide erótica das sexualidades, as travestis, transexuais e outras minorias continuam sendo policiadas e violentadas diariamente (RUBIN, 1984).

A princípio, pode-se pensar que tais assimetrias sofridas e reivindicadas por castas sexuais minoritárias sejam os pontos de tangência que os aproximam. Ou seja, através de uma relação de identificação-projeção com seu público, a artista seria deificada no Olimpo como uma celebridade (MORIN, 1977). No entanto, Inês se difere de outras renomadas artistas por não investir em papéis sobre-humanos em suas performances midiáticas. Seu público testemunha autoconfissões de sua vida privada e extraem ininterruptamente a “substância humana que permite a identificação” (MORIN, 1977).

Mesmo que o acesso permissivo ao público e a descomplicada aproximação com a artista favoreça relações de identificação, na opinião de muitos fãs, as performances e a identidade de Inês não são as mesmas longe das câmeras em sua rotina diária. Para ilustrar uma posição contrária manifestada nas mídias online, a opinião de Paulo Dendê no blog Huffpost Brasil, denota uma sensação de que a identidade da artista está alinhada com suas expressões performativas e se deve pelo fato de ser autêntica:

Inês Brasil é admirada pelo talento musical divergente que tem? Claro que não. É admirada por difundir a vulgaridade andando seminua e falando baixarias? Obviamente não. A singularidade da Inês é encontrada na forma divertida, cômica, e principalmente *autêntica*, que ela encara a vida. (...) Por não possuir formação intelectual, muitas vezes não tem suporte pra construção de argumentos consistentes. Daí a inferir que ela porta distúrbios mentais é muita pre-

<sup>4</sup> Disponível respectivamente em <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130329222905AA-b1bhk> e <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130329191903AAotelz>. Acessado em 26/07/2016.

potência. Sabemos que não é na inteligência que ela agrega. É aplaudida, sim, simplesmente pela genialidade de ser, sem a pretensão de ser. É adorada por ser real. Quem já foi em algum show sabe que ela não é tratada como boba da corte, e sim como rainha. (DENDÊ, 2016)

Antes de iniciar um diálogo com a opinião transcrita é necessário fazer algumas considerações. Primeiramente, é inconcebível pensar numa única identidade como uma estrutura fixa, inflexível e não relacional. Talvez sequer podemos falar exclusivamente em termos de “identidade”, mas em processos identitários ou “identificações” como Stuart Hall defende:

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2003, p. 39)

Além disso, o “gerenciamento de impressões” (GOFFMAN, 1983) é inerte às interações e variam de acordo com cada caso. Evidentemente que diante das câmeras, sendo entrevistada ou em qualquer outro contexto, outras formas de autoapresentação surgirão e com outros contornos atingirão matizes diferentes. No entanto, geralmente alguns de seus fãs acreditam que não existe um planejamento roteirizado ou planos de ação anteriores às filmagens e que a impulsividade de suas atitudes garantiriam seu status de autenticidade.

Goffman (1983) afirma que para toda autoapresentação não devemos desconsiderar o lugar em que a encenação está sendo executada. Diante das câmeras, no palco, o contato direto com a plateia podem interferir para que informações e expressões de sua “fachada pessoal” (GOFFMAN, 1983, p.31) sejam expostas. Por outro lado, nos bastidores, há uma sensação de que os comportamentos ganham “naturalidade” e se tornam mais “autênticos” já que a plateia não está mais observando e interagindo. O cenário e os elementos que compõem a cena, neste caso, nos fazem crer que em um espaços privados os comportamentos apresentados seriam mais genuínos em relação a sua verdadeira essência identitária. Porém, Goffman defende que nos bastidores a atuação continua. Embora seja executada com outras configurações, o “afrouxamento da fachada” (GOFFMAN, 1983, p.170) paralelamente ao relaxamento do ator em questão.

Preferimos então abandonar os essencialismos e as definições clássicas de autenticidade. Até porque o termo “autenticidade” pressupõe que exista um outro “eu” interiorizado, mais profundo e real, em oposição às aparências das superfícies que observamos nas apresentações de Inês exibidas nos programas de TV. Desde a época do Romantismo com os trabalhos do célebre poeta britânico, George Gordon Byron, conhecido como Lord Byron, o título da autenticidade vem sendo investido como

uma expressão de carga emotiva, internalizado ou íntimo (MOLE, 2007) de suas características vistas como mais individuais. Desde o embate binário entre os conceitos românticos e os iluministas, a autenticidade vem sendo refletida a partir de uma perspectiva romantizada até pelas celebridades mais atuais. Segundo Dyer (1991, p. 137), a autenticidade vista atualmente pelos fãs:

é estabelecida ou construída em textos da mídia por uso de marcadores que indicam falta de controle, falta de premeditação e privacidade. Isso nos retorna para noções de que a verdade está ficando por trás ou abaixo sob a superfície. A superfície é organizada e fica sob controle, é trabalhada com antecedência e é pública.

Se voltarmos aos argumentos de Paulo Dendê, ao dizer que a Inês “não é tratada como boba da corte, e sim como rainha” podemos refletir sobre novos fatores do relacionamento da celebridade com sua plateia e seus fãs. A metáfora da rainha poderia endossar os aspectos sobrehumanos (MORIN, 1977) que Inês poderia encarnar em seus shows e aparições públicas. Apesar disso, ela nega seu título de rainha numa entrevista com fãs num shopping<sup>5</sup>: o primeiro fã afirma que Inês “é uma rainha” e Inês prontamente nega respondendo que não é rainha e que é uma piranha. Eles tentam eufemizar sua reação aplicando o diminutivo ao adjetivo “piranha”, dizendo que “então, você é a nossa pirainha”. Inês volta a negar o título e afirma que “rainha, graças a deus, é ela que se considera: é a Xuxa dos Baixinhos, tem a Rainha Elizabeth que é “multimilliardär”<sup>6</sup>, mas eu não, eu sou piranha”.

Aparentemente o fato de ter trabalhado com sexo e ser engrandecida também pela superação de todos os percalços não fazem com que Inês se convença de que precise ocupar um espaço e executar papéis atribuídos por seus fãs. A figura de “boba da corte” assim como a de “piranha” podem ser encaradas como uma forma ontológica e epistemologicamente subversiva de se viver e se reconhecer com otimismo. Os bobos da corte eram os únicos membros da corte que eram autorizados a serem sinceros e dizerem a “verdade” ao rei sem que fossem assassinados. Sob o manto da loucura, do humor e da representação das manifestações populares, o bobo exercia um papel nobre e corajoso, rompendo com sabedoria algumas hierarquias e valores morais pré-estabelecidos, assim como Inês faz em algumas de suas interações com seus entrevistadores.


## 1. Canrnavalizada no caos discursivo

A imagem de Inês perturba diversas categorizações: seu corpo de supermulher hipersexualizada remete ao das travestis, mas ela se identifica como uma mulher cisgênero; discursa despojadamente sobre atos sexuais heréticos e, na mesma fala, emprega vocabulário cristão; veste roupas muito curtas, decotadas e interpreta clássicos

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GKBH6L\\_ZIo4](https://www.youtube.com/watch?v=GKBH6L_ZIo4). Acessado em 20/10/2016.


<sup>6</sup> A tradução próxima em português seria “multimilionário”.

da MPB; recusa-se a ser ridicularizada em uma entrevista e brinca com o comprimento da própria língua em seguida; discute política internacional no mesmo canal de YouTube em que troca farpas com seus desafetos. Essas e outras contradições tornam o fenômeno “Inês Brasil” extremamente complexo, abrindo espaço para análises divergentes. O olhar que ridiculariza a artista em questão corrobora com o discurso de alguns comentários nos vídeos e postagens em redes sociais:



**Denise Zancatti** 3 anos atrás

ISSO É O CÃO CHUPANDO MANGA!!! BICHO FEIO! SÓ PODE TER PROBLEMA MENTAL! E AINDA FICA COLOCANDO O NOME DE DEUS NESSA BOCA IMUNDA!!! VAI ESTUDAR UM POUQUINHO PRA VER SE FALA MENOS ERRADO!



**maria cristina malta** 3 anos atrás

Estou chocada com o que acabo de ver,principalmente com a exibicao dessa mesma pessoa na Rede TV,no programa Super Pop!!!

Como o telespectador e maltratado e desrespeitado pelas emissoras de tv.apresentando uma baixaria destas,sem falar no Portugues da refrida Ines Brasil,ela deveria mesmo e dar uma passadinha pela escola e deixar de usar o nome de Deus em vao...

Tenho dito.

Comentários no canal do Youtube SitePheenoTV<sup>7</sup>

A flexibilização dos território sem que transitam as contradições de sua personalidade são os ingredientes que autorizam discursar sobre os assuntos mais polêmicos. O conceito de carnavalização bakhtiniano pode ilustrar o realismo grotesco (BAKHTIN, 1993) que a performance discursiva de Inês se traveste: em pares antinômicos generificados (homem/ mulher), em signos corporais moralizados por interferências cristãs (profano/sagrado), e hierarquizados (alto/baixo) num ritual de rebaixamento e ascensão. O vocabulário desviante de Inês, associado com outros elementos dissidentes de normatizações, institui a condição da loucura e/ou da desqualificação intelectual que remetem ao rito espetacular do carnaval.

Sabe-se que o espaço de apresentação e trânsito discursivo de quem é marginalizado sofre exclusões e interdições (FOUCAULT, 1996). Inês já é desacreditada por ser mulher, negra, ex-prostituta e ex-usuária de drogas. Seu ato de fala é castrado não somente por estes marcadores, mas por um caldeirão de estigmas, dentre eles a loucura. Foucault afirma que o discurso da loucura foi segregado, mas em outros momentos valorizado como uma palavra de verdade que enxergava “com toda a ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber”(FOUCAULT, 1996). A partir da vontade de verdade presente nas relações de poder-saber nas instituições midiáticas, tentaremos refletir quais razões levam a performance discursiva de Inês ser apreciada ou desacreditada por audiências diversas.

## 2. O corpo de Inês Brasil

Nesse caso, é preciso também investigar como a materialidade e as formas de exibição corporais podem indicar que o incômodo do olhar pornificador (SIBILIA,

<sup>7</sup> Disponível em <https://youtu.be/IPtdF1gZaXg?t=149>. Acessado em 26/07/2016.

2015) não está concentrado na proibição da exibição do corpo erotizado de Inês, mas na frustração ao se deparar com um corpo que radicaliza as convenções da moral da boa forma (SIBILIA, 2008), que extrapola o desejo de bonequização (JAGUARIBE, 2007) e ainda afirma sua integridade de uma maneira não-alinhada às expectativas hegemônicas.

Pensando nas imagens de corpos femininos que circulam atualmente pelo universo midiático, Paula Sibilia comenta:

Pois agora não parece ser mais a visão dos corpos nus e nem a ousadia sexual o que incomoda as sensibilidades ou perturba os valores vigentes, conforme denunciara o olhar pornificador da era moderna. Ao contrário, aliás, esse tipo de exposição chega até a ser estimulado no presente, embora com uma ressalva: desde que os contornos das silhuetas expostas sejam lisos, retos e bem definidos. Eis a ardilosa “moral da boa forma” que sustenta e atíça nosso “culto ao corpo”, e que nem sempre é identificada como uma injunção moralizadora, parecendo apenas uma opção entre outras que só dependeria da “livre escolha” de cada um e que se limitaria ao plano estético. (SIBILIA, 2015)

Essa adequação do corpo a uma imagem ideal, a um padrão estético, é possível no mundo contemporâneo através de intervenções cirúrgicas e de toda uma vida regrada por alimentação específica e uma rotina que inclui horas de trabalho em academias de ginástica. Beatriz Jaguaribe compara estes corpos “perfeitos” aos das bonecas, e reflete sobre o desejo de *bonequização*:

A boneca erotizada revela o fetiche do desejo. Este fetiche do desejo, por sua vez, espelha uma condição particularmente moderna na medida em que ele traduz uma “estrutura de sentimento” e um teor de experiência marcados pelo apelo visual, pela sedução consumista, pela projeção de um erotismo espelhado sobre si na subjetividade fantasiosa em torno de um objeto. (JAGUARIBE, 2007, p.183)

Segundo a autora, estas bonecas desejáveis colaboram para a automodelação feminina de mulheres, seja na vendagem de produtos de beleza, seja no vestuário, seja na concepção de sedução. Inês Brasil possui atributos físicos que flertam diretamente com este imaginário: sua cintura é fina, seus seios são fartos, sua pele é lisa e seu rosto possui poucas marcas de expressão, apesar dela ter 47 anos. Entretanto, Inês alega em entrevistas nunca ter feito cirurgias plásticas faciais, sendo o silicone nos seios a única intervenção realizada:

Só coloquei silicone nos peitos. Nada no popô, nada no rosto. Só fiz tatuagem e silicone, mas a Pamela Anderson também fez e todo mundo respeita ela. O David Beckham também é cheio de tatuagem e todo mundo gosta dele. Não

quero mais fazer cirurgia porque meus pais não gostam. E eu também não preciso muito, pois pareço ter 30, né? É que sou negra e negro demora a envelhecer, sabe?<sup>8</sup>

Ainda sobre os seios, Inês declarou, em outra entrevista: “Esse formato aqui é formato de transexual. Eu não quis formato de peito de mulher. Eu pedi ao doutor pra fazer formato de travesti. Eu já fui muito confundida com travesti.”<sup>9</sup> Independente da veracidade destas afirmações, o fato é que a aparência de seu corpo faz com que Inês ocupe um lugar limítrofe entre a adesão à moral da boa forma e uma reconfiguração dos padrões de beleza à sua maneira, o que pode ser percebido, também, em sua performance midiática. Para analisar este fenômeno, faremos apropriação de um referencial teórico que originalmente foi produzido tendo o cinema como objeto de análise, mas que aqui utilizaremos para refletir sobre o audiovisual em um sentido mais amplo.

Laura Mulvey se utiliza de teorias psicanalíticas para pensar sobre a construção do olhar sobre a mulher no cinema. Segundo a autora, a mulher

existe na cultura patriarcal como o significante do outro masculino, presa por uma ordem simbólica na qual o homem pode exprimir suas fantasias e obsessões através do comando linguístico, impondo-as sobre a imagem silenciosa da mulher, ainda presa a seu lugar como portadora de significado e não produtora de significado. (MULVEY, 1983, p. 438)

Ainda que muito calcada na psicanálise, é interessante situarmos historicamente o modo como o inconsciente da sociedade patriarcal pode ter estruturado a forma do cinema e como isso pode ter relações com a produção audiovisual contemporânea. Mulvey defende que as mulheres tiveram suas aparências codificadas como imagens, enquanto os homens detinham o olhar. Esse fenômeno é designado pela autora como a condição de “para-ser-olhada” (“*to-be-looked-atness*”) e foi construída em grande parte pelo cinema de Hollywood, que determinava o modo como a mulher deveria ser olhada dentro de uma lógica do espetáculo, sendo mostrada como objeto sexual para o desejo masculino. Ou seja, o olhar masculino sobre o objeto feminino.

As performances de Inês Brasil se inserem dentro desta lógica de uma maneira bastante peculiar. Ao mesmo tempo em que a *performer* se coloca para ser observada, dialogando com a câmera e executando movimentos corporais que flertam diretamente com o imaginário pornográfico, ela o faz de uma forma tão excessiva e autoconsciente que evidencia estes procedimentos, desconstruindo-os enquanto os executa. Como se aquele corpo admitisse o olhar pornificador e sexualizado ao mesmo tempo em que o colocasse em xeque. No vídeo mais popular de Inês, enviado

<sup>8</sup> Disponível em: <http://aredacao.com.br/cultura/22902/-nasci-dancarina-de-berco-diz-candidata-ao-bbb-que-virou-webhit>

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vcOB--11XVM>

para o processo de inscrição da 13ª edição do *reality show* Big Brother Brasil<sup>10</sup>, ela se apresenta, comenta que é o quinto ano consecutivo que está se inscrevendo, agradece a Deus e, em seguida, começa a executar uma série de movimentos para convencer a produção do programa a selecioná-la. Pressupondo que a este olhar interessa o seu corpo como objeto, Inês rebola, apalpa os próprios seios, faz agachamentos, quica dizendo “ui, ai que maravilha”. Ela vira-se de costas para a câmera, que fecha em um plano que enquadra sua bunda. Diz: “Ai que delícia, quero curtir essa piscininha aí, hein! Vou gozar gostoso de amor e alegria”, enquanto se ajoelha, ri e dá tapas na nádega esquerda, sempre exibindo-a para a câmera, depois ela simula mergulhos no chão do estúdio, “vou nadar gostoso, adoro tomar banho de piscina”, olha para a câmera e morde o dedo indicador direito. “A gente se vê, me chama que eu vou, ok, Pedro Bial?”. Inês faz movimentos com a pélvis, fingindo sentir prazer, sempre se dirigindo ao espectador implícito que a observa do outro lado da câmera e que ela supõe ser um homem.

Toda essa coreografia tensiona o olhar escopofílico, que surge do prazer em usar uma outra pessoa como um objeto de estímulo sexual através do olhar, “sujeitando-as a um olhar fixo, curioso e controlador” (MULVEY, 1983). A constante reiteração por parte da *performer* da consciência desse observador, o excesso de movimentos que ela realiza em um curto espaço de tempo (que beiram o frenesi) e o tom jocoso e quase farsesco com que Inês interpreta este “papel”, criam atritos na possibilidade de uma apreciação voyeurística. Ela convida o espectador a uma relação ambígua de prazer visual e constrangimento. Através do excesso, ela evidencia a condição de olhar e oferece ao observador muito mais do que ele espera ver. Assim, mais do que se enquadrar nessa estrutura imagética que subjuga os corpos femininos, Inês Brasil desestabiliza os códigos pré-determinados. Ao entendermos seu corpo enquanto potência, podemos ir além da construção apresentada por Mulvey (alinhada às teorias feministas entre o final dos anos 1970 e início nos anos 1990).

Há toda uma linhagem de teóricos do campo dos estudos de cinema e audiovisual que se debruçaram sobre a investigação dos aspectos materiais e sensíveis do corpo como capazes não apenas de receber (assumindo um caráter puramente passivo), mas também de agir sobre a estruturação dos significados na imagem em movimento. Linda Williams, em seus estudos sobre a pornografia, afirma, logo no prefácio de *Hard Core: Power, Pleasure and the Frenzy of the Visible*:

Eu comecei a perceber que um entendimento de como poder e prazer funcionam em discursos nos quais os corpos femininos são objetificados poderia ser crucial para alterar a dominação do poder e prazer masculinos na cultura em geral, mesmo nos gêneros cinematográficos mais masculinos. (*grifos e tradução do autor*. WILLIAMS, 1989, p. x)

Ao complexificar a dicotomia de poder e prazer acreditamos ser possível uma leitura mais eficaz de um fenômeno midiático como é Inês Brasil.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PoUCHI8RoVQ>



Em muitos vídeos disponíveis *online*, existe uma camada de exposição da figura de Inês que aponta para uma objetificação e desumanização, entretanto, é justamente a partir deste dispositivo opressor que ela se afirma. Há uma potência que transborda, desenha e redesenha conexões entre os corpos através dos gestos e movimentos do corpo performativo, em que afetos e forças incorpóreas tornam-se concretas em eventos expressivos, como propõe Elena del Río em *Deleuze and the cinemas of performance - Powers of affection*. Seguindo esta corrente analítica, veremos de que maneiras o olhar tradicionalmente identificado como masculino e patriarcal é afetado em sua estrutura pelas forças de ação e transformação dos corpos. Ainda que a *mise-en-scène* e roteiro dos programas de auditório, por exemplo, trabalhem no sentido de expropriar o corpo de Inês, há uma dimensão performativa que escapa a estas amarras do espetáculo e do fetiche, gerando sua própria lógica, tornando-se uma força ativamente deformadora e ontogênica. Del Río propõe:

Eu definiria corpos afetados como corpos que são alterados ou deslocados devido a adições ou subtrações de forças materiais. No cinema, meio privilegiado para a exibição de corpos, tudo o que acontece com um corpo torna-se instantaneamente disponível à percepção. Assim, o corpo performativo apresenta-se como uma onda de choque afetivo, o evento expressivo que torna o afeto uma materialidade visível e palpável. (DEL RIO, 2008, p. 10)

Ainda que seus exemplos sejam todos de origem cinematográfica, a autora analisa filmes de naturezas diversas, desde melodramas clássicos até filmes mais experimentais, com o intuito de expandir as possibilidades de análise. Veremos, a seguir, um exemplo de performance em um programa de entrevista. A princípio, nenhum dos corpos ali registrados está representando um papel ou atuando como um personagem - o que seria o esperado em um filme narrativo. Contudo, partimos do pressuposto que aqueles sujeitos estão inseridos em uma lógica do espetáculo televisivo e, querendo ou não, estão performando para as câmeras, seja uma pessoa “autêntica” ao que eles seriam “em sua essência” ou personagens construídos para a mídia, conforme o vocabulário de seus fãs.

Em 2013, Inês Brasil foi convidada para participar do *Agora é tarde* uma espécie de *talk show* noturno exibido no canal Band e apresentado por Danilo Gentilli<sup>11</sup>. Além das inúmeras e habituais citações religiosas como “amar o que vem pra bem, glória a Deus!” acompanhadas de movimentos eróticos, destacamos um trecho em que podemos claramente identificar a força disruptiva do corpo de Inês. No telão do programa, são exibidas imagens antigas da dançarina e cantora e, no último vídeo, extraído de sua participação no programa *Superpop*, ela termina dizendo que gosta de comer mingau. A retrospectiva no telão se encerra com uma breve vinheta e, logo depois, a primeira imagem que vemos é a de um músico da banda do programa de Gentilli. O apresentador pergunta a Inês: “Você sabia que o nome dele é Mingau?” Em

<sup>11</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ykrVb\\_cYrMA](https://www.youtube.com/watch?v=ykrVb_cYrMA)

seguida, ocorre todo um diálogo em que Inês diz que quer “fazer uma coisa” com o Mingau; Gentilli e a plateia incentivam-na a fazer. Ela diz: “se ele é um mingau, então eu vou fazer um au-au-au”. Ela sobe na mesa do apresentador e vai engatinhando na direção da banda, “eu quero mingau!” A montagem da cena intercala a performance de Inês com planos de Danilo Gentilli e outros do músico Mingau, ambos aparentando constrangimento. Ela desce da mesa, sempre provocativa e continua engatinhando pelo palco, às vezes fazendo o gesto de garra com as mãos, como se fosse uma pantera (seu apelido nas redes sociais é “Panterona”) até que chega ao lado de Mingau, levanta-se e dá um beijo em sua bochecha: “Um beijo, Mingau. Gente, eu amo mingau, ainda mais de cremogema e leite, eu amo leite!” Então, ela volta para a poltrona da entrevista enquanto a plateia aplaude calorosamente e o apresentador constata: “Ela brinca com o *sex appeal* de todos que assistem.”

Por se tratar de um programa de entrevistas, provavelmente toda esta cena estava roteirizada ou ensaiada previamente, mas Inês realiza sua performance de uma forma tão confiante e com tanto entusiasmo que os outros participantes do programa ficam desconcertados. Nos comentários do vídeo no Youtube, muitos usuários se questionam se ela estava “possuída”. A entrevista continua mas, a partir daí, Inês assume uma outra postura e sua performance corporal fica ainda mais excessiva que na primeira parte do programa. Ela fica se tocando, ajeitando a roupa, realizando movimentos sexualizados, sempre rindo muito. É estabelecida uma outra dinâmica em relação a Gentilli, que mal consegue completar uma pergunta sobre os seios de Inês:

Danilo:Quantos ml tem aí? Descu- desculpa eu- desculpa eu notar- desculpa às vezes se for uma pergunta eu- se for uma pergunta- se for uma pergunta...

Inês:Delícia!

D:Se for uma pergunta um pouquinho mais picante, desculpa que eu não tenho a sua bagagem cultural.

I: Não, eu amo quando falam dos meus melõeszinhos, ai que delícia!

D: Pode deixar...ah.... inclusive...

I: Eu amo, eu adoro.

Neste exemplo, fica claro como a performance de Inês atua em um nível ontogênico, em que seu corpo produz um mundo, gerando sensações e afetos que mobilizam os corpos ao seu redor, como o do apresentador Danilo Gentilli.

## Considerações Finais

De 2013 a 2016, a imagem de Inês Brasil multiplicou-se em videoclipes, vlogs, participações em programas de auditório e até mesmo na campanha de divulgação de uma série de TV norte-americana<sup>12</sup>. A proposta deste artigo foi verificar al-

<sup>12</sup> Em 2016, a série do Netflix Orange Is The New Black produziu um vídeo de divulgação em que Inês Brasil atua, interpretando a se mesma como uma das personagens da trama. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJhBh0scBOU>

gumas características que tem identificado gradativamente Inês Brasil com o universo LGBTQ a cada dia mais. Refletimos sobre a possibilidade de seu corpo dialogar com as noções de obscenidade, sua capacidade de ofender as premissas básicas da moral vigente e também sobre a transgressão de normatividades e categorizações de gênero. Não pretendemos, neste trabalho, deificar Inês Brasil como uma celebridade, uma estrela, uma artista coerente, engajada e intelectualizada, mas investigar os elementos que a transformaram em um fenômeno midiático, seja pelo seu trabalho artístico ou por sua relação cotidiana com seus fãs.

### Referências Bibliográficas

- BALTAR, Mariana. Tessituras do excesso: notas iniciais sobre o conceito e suas implicações tomando por base um Procedimento operacional padrão. **Significação**. nº38, ano 39, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. São Paulo/Brasília, Hucitec, 1993.
- BORBA, Rodrigo. O (des)aprendizado de si: transexualidades, interação e cuidado emsaúde. 1. ed. Rio de Janeiro: FioCruz, 2016.
- BUTLER, Judith. Problemas de Gênero. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DEL RÍO, Elena. Deleuzeand the cinemas of performance. Powers of affection. Edinburg: EdinburgUniversityPress, 2008.
- DYER, Richard. A StarisBorn and theConstruction of Authenticity.Stardom: Industry of Desire. Ed. Christine Gledhill. London: Routledge, 1991. 132 – 40.
- FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1996.
- GOFFMAN, Erving. A representação do euna vida cotidiana; tradução de MariaCélia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1983.
- HALL, Stuart. A identidade cultural napósmodernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DENDÊ, Paulo. Inês (do) Brasil: A versão que você nãoconhece. Huffpost Brasil, 2016.
- JAGUARIBE, Beatriz. O choque do real: Estética, Mídia e Cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- MOLE, Tom. Byron'sRomanticCelebrity. Industrial Culture and theHermeneutic of Intimacy. PalgraveStudies in theEnlightenment, Romanticism and Cultures of Print, 2007.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

MULVEY, Laura. *Prazer visual e cinema narrativo*. In: XAVIER, Ismail (org). *A experiência do cinema*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

RUBIN, G. *Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality*. In: ABELOVE, H., BARALE, M., HALPERIN, D. (eds.). *The lesbian and gay studies reader*. New York: Routledge, 1984.

SIBILIA, Paula. *A nudez autoexposta na rede: deslocamentos da obscenidade e da beleza?* Cad. Pagu no.44. Campinas: Jan/Jun 2015

\_\_\_\_\_. *O corpo reinventado pela imagem*. Revista Trópico. Disponível em: <http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/3030,1.shl> Acessado em 26/07/2016. Publicado em 4/11/2008.

WILLIAMS, Linda. *Hard Core. Power, pleasure and the frenzy of the visible*. University of California Press, 1989.